

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Diseño de actividades basado en input estructurado para promover la práctica de la  
producción oral en estudiantes de Lengua Extranjera I (Inglés) de la Secundaria General  
"Niños Héroe"

Tesis

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

PRESENTA:

Ixchel Janetzy Bermejo Haro

Asesora: Dra. María del Rosario Hernández Coló

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México 2023



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Índice general

Introducción	9
Capítulo 1. Contextualización	11
1.1 Institución	11
1.1.1 Plan Nuevos Aprendizajes	12
1.1.2 Lengua Extranjera I (Inglés) de la SEP	19
1.1.2.1 Programa del curso	24
1.1.2.2 Libro oficial de la materia Lengua Extranjera I (Inglés)	26
1.1.3 Población	33
1.1.3.1 Perfil del estudiante de primer grado	33
1.1.3.2 Docentes de Inglés	37
1.2 Planteamiento del problema	41
1.2.1 Análisis de necesidades	43
1.2.2 Aplicación	46
1.2.3 Resultados	49
1.2.3.1 Encuestas a la población	49
1.2.3.2 Entrevistas a las profesoras	95
1.2.4 Discusión	98
1.2.5 Problema	104
1.3 Objetivos	104
1.4 Alcances de la investigación	105
Capítulo 2. Marco teórico	110
2.1 Competencia comunicativa	110
2.1.1 Modelo de Hymes	111
2.1.1.1 Competencia comunicativa	113
2.1.1.2 Competencia sociolingüística	115
2.1.2 Marco Común de Referencia Europeo	117
2.1.2.1 Competencias generales	119
2.1.2.2 Competencias comunicativas	121

2.1.2.2.1 Competencia lingüística	122
2.1.2.2.2 Competencia sociolingüística	124
2.2 Teorías de aprendizaje	125
2.2.1 Cognoscitivismo	126
2.2.1.1 Conexionismo	127
2.2.2 Constructivismo	129
2.2.2.1. Psicología Popular	130
2.2.2.1.1 El pensamiento narrativo	132
2.3 Teorías de enseñanza	134
2.3.1 La hipótesis del <i>input</i>	135
2.3.1.1 El modelo del Procesamiento del <i>input</i>	137
2.3.1.2 Instrucción de Procesamiento: Actividades de <i>input</i> y <i>output</i> estructurados	138
2.3.2 Método comunicativo	140
Capítulo 3. Propuesta de actividades	143
3.1 Organización y contenidos del material didáctico	143
3.2 Manual para el profesor	146
3.3 Manual para el estudiante	217
Conclusiones	288
Referencias	295
Referencias de los manuales del estudiante y del maestro	301
Anexos	306
Anexo 1. Croquis de la Escuela Secundaria General “Niños Héroes”	306
Anexo 2. Aprendizajes clave para la educación integral	307
Anexo 3. Lineamientos del Lengua extranjera I	308
Anexo 4. Ejercicio Unidad 1, Lección 3	309
Anexo 5. Ejercicio Unidad 5, Lección 1	310
Anexo 6. Apéndice, Unidad 5	311

Anexo 7. Ejercicio Unidad 8, Lección 3	312
Anexo 8. Mensaje de Bienvenida	313
Anexo 9. Ejercicios de Comprensión lectora	314
Anexo 10. Ejercicio Unidad 1, Lección 1	315
Anexo 11. Ejercicio Unidad 1, Lección 1	316
Anexo 12. Ejercicio Unidad 1, Lección 2	317
Anexo 13. Rúbrica de Autoevaluación	318
Anexo 14. Entrevista a profesoras de primer grado	319
Anexo 15. Cuestionario de percepciones generación 2019-2022	321
Anexo 16. Oficio dirigido al director de la escuela	328

### **Índice de tablas**

Tabla 1. Entrevista con las profesoras	95
--	----

### **Índice de figuras**

Figura 1 Pregunta 2: ¿Cuántos años tienes?	49
Figura 2 Pregunta 3: ¿Hablas alguna lengua indígena?	50
Figura 3 Pregunta 5: Indica en qué grado empezaste a estudiar inglés	51
Figura 4 Pregunta 6: ¿Tus clases de inglés han sido constantes desde el inicio?	52
Figura 5 Pregunta 7: ¿Has ido a una escuela de paga?	53
Figura 6 Pregunta 8: ¿Estudiaste inglés en dicha escuela?	53
Figura 7 Pregunta 9: Si respondiste que sí a la pregunta anterior, escribe cuánto tiempo asististe y en qué grados.	54
Figura 8 Pregunta 9: Si respondiste que sí a la pregunta anterior, escribe cuánto tiempo asististe y en qué grados.	55
Figura 9 Pregunta 10: ¿Has tomado clases extras de inglés en otras instituciones aparte de las proporcionadas en tu escuela?	56

Figura 10 Pregunta 11: Si contestaste sí en la pregunta anterior, escribe el nombre de la institución donde estudiaste y cuánto tiempo tomaste las clases.	57
Figura 11 Pregunta 11: Si contestaste sí en la pregunta anterior, escribe el nombre de la institución donde estudiaste y cuánto tiempo tomaste las clases	58
Figura 12 Pregunta 12: En el caso que hayas estudiado inglés en la primaria, ¿Cuántas veces por semana tomabas clase de la materia?	59
Figura 13 Pregunta 13: Al egresar de la primaria entendía la idea principal de una conversación o narración de mi interés en inglés, además de reconocer algunos detalles de la misma.	60
Figura 14 Pregunta 14: Al egresar de la primaria daba sugerencias y daba mi opinión en inglés a mis compañeros acerca de un tema de interés.	61
Figura 15 Pregunta 15: Al egresar de la primaria reconocía los señalamientos públicos y escribía instrucciones para evitar accidentes.	62
Figura 16 Pregunta 16: Al egresar de la primaria era capaz de leer cuentos fantásticos y relatos históricos breves, sin perder de vista el tema general.	63
Figura 17 Pregunta 17: Al egresar de la primaria era capaz de señalar las diferencias entre otras culturas y mi cultura; además que puedo explicar costumbres con ayuda de imágenes.	64
Figura 18 Pregunta 18: Mis clases de inglés en la primaria me ayudaron a entender lo que me enseñan en la secundaria y a tener confianza al momento de expresarme.	65
Figura 19 Pregunta 19: Había suficientes oportunidades en la clase para hablar inglés y poner en práctica lo aprendido en la clase de primer año de secundaria	66
Figura 20 Pregunta 20: Recibí un libro de texto para la materia de Lengua Extranjera I (inglés) de manera gratuita.	67
Figura 21 Pregunta 21: Utilizaba constantemente el libro de texto en mis clases de Lengua Extranjera I (inglés).	68
Figura 22 Pregunta 22: Las actividades e información en el libro de primer año me ayudaban a practicar el idioma con mis compañeros.	69
Figura 23 Pregunta 23: Completar las actividades marcadas en el libro de primer año me ayudaron a completar el proyecto final de la unidad.	70
Figura 24 Pregunta 24: Las actividades, lecturas o material en el libro de primer año me ayudaron a conocer otras culturas y reconocer las semejanzas o diferencias que	

hay con mi propia cultura.	71
Figura 25 Pregunta 25: Los temas en libro de texto y el libro de lecturas eran claros e interesantes.	72
Figura 26 Pregunta 26: Me sentía cómodo(a) hablando en inglés durante la clase con mis compañeros de primer año.	73
Figura 27 Pregunta 26: Me sentía cómodo(a) hablando en inglés durante la clase con mis compañeros de primer año.	74
Figura 28 Pregunta 28: Aprender inglés en la escuela es importante para tener un mejor futuro.	75
Figura 29 Pregunta 29: ¿Te gustaría hablar sobre cantantes famosos en clase?	76
Figura 30 Pregunta 30: Si seleccionaste otro tema, escribe un ejemplo.	77
Figura 31 Pregunta 31: Si contestaste sí en la 29, menciona un cantante que sea tu favorito o de los que más escuchas (Debe ser uno que cante en inglés).	78
Figura 32 Pregunta 32: Selecciona la frecuencia con la que escuchas un género de música.	79
Figura 33 Pregunta 33: ¿Te gustaría hablar de un texto en clase, por ejemplo sobre una novela, cuento, comic, biografía, etc.?	80
Figura 34 Pregunta 34: Si respondiste sí a la pregunta anterior, selecciona el tipo de texto que te gustaría más	81
Figura 35 Pregunta 35: Escribe uno de tus textos favoritos. Puede ser una novela, un cómic, un poema, una biografía, etc.	82
Figura 36 Pregunta 36: ¿Te gustaría realizar alguna actividad basada en un vídeo?	83
Figura 37 Pregunta 37: Si respondiste sí a la pregunta anterior, ¿Qué tipo de video te gustaría ver?	84
Figura 38 Pregunta 38: Escribe una película o serie que sea tu favorita o hayas visto varias veces.	85
Figura 39 Pregunta 38: Escribe una película o serie que sea tu favorita o hayas visto varias veces.	86
Figura 40 Pregunta 39: Escribe un canal de YouTube que veas regularmente (Por ejemplo, de cocina, de películas, video juegos, etc.).	87
Figura 41 Pregunta 40: ¿Te interesan los temas sobre las artes (por ejemplo: la pintura,	

danza, literatura, escultura, arquitectura, cine o música) de tu país o de otro?	88
Figura 42 Pregunta 41: Selecciona del 1 al 7 qué tanto te gusta alguna de las siguientes artes. Siendo el 1 el que más te gusta, y el 7 el que menos te gusta.	89
Figura 43 Pregunta 42: Me gusta que la profesora dirija la clase paso por paso.	90
Figura 44 Pregunta 43: Prefiero que durante la clase me indiquen lo debo hacer y la profesora resuelva dudas	92
Figura 45 Pregunta 44: Prefiero tener un diagrama, guía o infografía de lo que debemos decir en un diálogo y tenerlo para estudiar después	93
Figura 46 Pregunta 45: Me ayuda que la profesora diga las instrucciones en inglés y español.	94

## **Agradecimientos**

Este trabajo es un sigilo que pide: Un mundo donde el amor sea la guía. Vivos se los llevaron, vivos los queremos. Ni una menos. Justicia para Marisela Escobedo. Justicia para Miroslava Breach. Paz para las personas de buena voluntad.

Primero quisiera agradecer a Dios, al ser omnipotente, por la vida, la fuerza y la voluntad otorgadas.

Por otro lado, si pudiera regresar en el tiempo le agradecería a la Ixchel adolescente que creyó que las letras eran una carrera posible, sin tener ninguna evidencia de ello.

También, un enorme agradecimiento a mis gordos. Mamá y Papá; sin duda, no podría haber logrado este proyecto sin su apoyo, sin sus enseñanzas e ideas. Gracias por llenar mi mundo de pedagogía, y de poesía, ninguno imaginó lo lejos que me llevarían. Mextli; Gato bravo, “Grace! I don’t say it enough. Grace! You’re so loved” Gracias por ser mi gemela. Biti, Lalo y Uziel; gracias por el amor, las risas y el apoyo incondicional. Mi vida estaría incompleta sin ustedes. Daniel; no sé cómo creíste en mí cuando yo no podía, gracias por ello. ‘Even on our worst nights, I’m into you.’ Gracias por ser mi familia.

A mis amigos, gracias por las enseñanzas y momentos compartidos ya que forman parte de la persona en que me he convertido.

Un especial agradecimiento a mi asesora por su paciencia y a mis profesores de la carrera por hacer de estos años un viaje inesperado, pero enormemente gratificante.

Por último, gracias al personal docente y a los estudiantes de la Secundaria General “Niños Héroe” por permitirme reflexionar sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Introducción

El presente trabajo reflexiona sobre las prácticas comunicativas que realizaron los estudiantes de primer año en la materia de Lengua Extranjera I en la Escuela Secundaria General “Niños Héroe”. La problemática identificada fue la falta de actividades orales durante la clase de la materia; los principales factores reconocidos fueron el tiempo limitado para practicar sus habilidades orales, aunado a la falta de un *input* significativo para el contexto sociocultural de la población, así como los objetivos poco realistas que se presentan en el programa.

La solución que se propuso este proyecto de investigación es un compilado de actividades comunicativas basadas en un *input* estructurado para la asignatura de Lengua Extranjera I. De esta manera, se pretende reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de Lengua Extranjera I, con sus diferentes implicaciones para el docente y el aprendiz. Lo cual no sólo ayudaría a futuros docentes a enfrentar los retos de este nivel educativo, a su vez brinda un panorama, de ese momento específico, más claro acerca de la percepción de los estudiantes de la materia y sus habilidades en la lengua inglesa.

El presente trabajo se divide en tres capítulos. En el capítulo 1, se describe el plan Nuevos Aprendizajes, en específico la materia Lengua Extranjera I (Inglés), y por último, la población estudiada. Después, se describe el planteamiento del problema, el análisis de necesidades realizado y los resultados obtenidos del mismo. Con base en estos, se presentan los objetivos del presente proyecto y los alcances de la investigación.

En el segundo capítulo, se delinearán las teorías que dan sustento al compilado de actividades que se presenta en el último capítulo. Este segundo capítulo profundiza en la definición de la competencia comunicativa que se tomó en cuenta para el manual de actividades y en las teorías de enseñanza-aprendizaje que se seleccionaron para la población meta.

Por último, en el capítulo tres, se presenta la propuesta del manual de actividades; se describe de manera general los objetivos y contenidos para ambos manuales. Posteriormente, se presenta el manual para el profesor seguido del manual del estudiante. El primero incluye sugerencias didácticas para cada actividad, recomendaciones comunicativas y algunos recursos digitales extra. Por otro lado, el manual del estudiante incluye las actividades

comunicativas propuestas y una sección de consejos para desarrollar sus habilidades comunicativas.

Es relevante mencionar que se utilizan diversos conceptos que podrían llevar a confusiones. Los términos lengua materna y lengua nativa no son utilizados como sinónimos. Lengua materna hace referencia al idioma que aprende un individuo primero y es adquirido de sus padres o tutores. Mientras que la lengua nativa se refiere a la lengua que es originaria de una región en un país; ejemplo, el otomí y el náhuatl son lenguas nativas de la región central de México, las cuales pueden ser la lengua materna de algunos individuos.

Así bien, los términos L2 y lengua extranjera podrían causar confusiones. Lengua extranjera será considerada como un idioma que es predominante en otro país y no se considera la lengua oficial del propio, ni de ninguna población originaria del mismo. Mientras que el término L2 hará referencia a la segunda lengua que es aprendida por un individuo, ya sea una lengua extranjera o lengua nativa.

Por último, se espera que ese trabajo brinde una mejor perspectiva de la situación actual en una secundaria, que dé una mejor perspectiva de los que se puede hacer como docente a nivel secundaria y que sirva como marco de referencia para futuros proyectos.

## **Capítulo 1. Contextualización**

En esta sección se describe el contexto de la Escuela Secundaria General “Niños Héroe”, el plan de estudios actual utilizado por la Secretaría de Educación Pública, posteriormente más específicamente el programa de Lengua Extranjera I (Inglés). Después se explican las características de la población de estudio, tanto de los profesores como de los estudiantes. Una vez descrito el contexto, se plantea el problema, se exponen los objetivos y los alcances de la investigación.

### **1.1 Institución**

La Escuela Secundaria General está ubicada sobre la avenida Gustavo Baz Prada, en el municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México. Dicha avenida sobre la que está ubicada es sumamente transitada, ya que está cerca de algunas autopistas principales; de igual manera es cercana a una zona industrial, donde circulan constantemente camiones de cargas pesadas, por lo que el sonido del tráfico puede escucharse en los salones más cercanos a dicha avenida. Además se encuentra a un lado de un CONALEP (Colegio Nacional de Formación Técnica) Plantel Gustavo Baz, y en la parte posterior a la escuela está ubicada una zona habitacional.

Las instalaciones de la escuela se conforman por cinco edificios, una cafetería y un auditorio (véase Anexo 1). El primer edificio alberga la parte administrativa de la institución: en este se encuentra la dirección de la escuela, la sala de maestros, una prefectura, la oficina de trabajo social, la cafetería de los profesores y una pequeña biblioteca. De manera perpendicular, se encuentra el edificio de las aulas que cuenta con tres pisos donde se reparten los tres grados y los tres laboratorios de ciencia (Física, Química y Biología). En la planta baja se encuentran los grupos de tercero, en el primer piso se pueden encontrar cuatro grupos de segundo y el laboratorio de Química. Posteriormente, el segundo piso lo comparten dos grupos de segundo, dos de primero y el laboratorio de Física al final del pasillo. Finalmente, en el tercer piso se encuentra los cuatro primeros restantes y el laboratorio de Biología.

En el edificio 4 (véase Anexo 1), se haya el primer edificio de talleres. En la planta baja está el de computación y la prefectura, mientras que en el primer piso se puede encontrar el espacio destinado al laboratorio de Inglés (lamentablemente, es un proyecto que se quedó

en pausa después de que se declarará el confinamiento en el Estado de México). Detrás del primer edificio de talleres, se encuentra su complementario. En este segundo edificio, se encuentran los talleres de mecánica, de cocina, de taquimecanografía, de artes y dos aulas de usos múltiples.

Esta escuela secundaria acoge a un gran número de estudiantes, con un total de 810 estudiantes en el turno matutino y 667 en el turno vespertino, repartidos en 18 grupos por cada turno. En este proyecto nos concentraremos en el turno matutino específicamente en el primer grado. Cada grupo en este turno tiene alrededor de 45 estudiantes aproximadamente, la tendencia es que los grupos no sean menores a 40 individuos por la demanda que tienen en la institución; en total del primer grado en el ciclo escolar 2020-2021 se registraron 268 estudiantes.

En cuanto a los docentes, son un total de 22 maestros en el turno matutino, sin embargo, sólo dos de ellas imparten clases de la materia de Lengua Extranjera I a los grupos de primer grado; ambas docentes tienen a su cargo 10 grupos de distintos grados.

### **1.1.1 Plan Nuevos Aprendizajes**

La institución previamente mencionada sigue el programa marcado por la SEP que es el Programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral, aunque debe mencionarse que actualmente la educación básica está en un proceso de transición hacia la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El ciclo 2020-2021 conserva el plan de 2017 para primer y segundo grado de secundaria, por lo que este ciclo se centra en la preparación del magisterio. Además, se planea que para el ciclo 2021-2022 el primer grado migre al modelo de la NEM (SEP, 2019); aunque este no es un plan definitivo, hay mucha incertidumbre acerca de cuándo se pondrá en marcha el nuevo currículo.

Por lo anterior mencionado nos ceñiremos al plan del 2017, Nuevos Aprendizajes presentado por el expresidente Enrique Peña Nieto, como una revolución educativa en México. Sin embargo, esto es una aseveración que no cuenta con fundamento, hay temas que se retoman de planes pasados e ideas que son confusas para su ejecución (Díaz, 2017 como se citó en IISUE, 2017).

En primer lugar en Nuevos aprendizajes, para describir al estudiante que desea formar se apega al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por lo

cual el estudiante deberá desarrollar “armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (SEP, 2017, p. 24).

Se menciona también la importancia de considerar la pluralidad del país en este nuevo modelo, sin embargo, una de las críticas hechas al programa es que sólo se reconoce a nivel retórico conceptos como la interculturalidad, discapacidad y diversidad lingüística, más no se consideran parte del sistema (Gallardo, 2017 como se citó en IISUE, 2017). Con el propósito de describir a profundidad el perfil de egreso que se espera de los egresados de la educación obligatoria mencionan once ámbitos que serán el fundamento y guía para la formación de los estudiantes; en cada ámbito se describen cuatro rasgos o aprendizajes esperados, uno por cada nivel de educación básica (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato). Estos son los 11 ámbitos mencionados:

1. Lenguajes y comunicación
2. Pensamiento matemático
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social
4. Pensamiento crítico y solución de problemas
5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida
6. Colaboración y trabajo en equipo
7. Convivencia y ciudadanía
8. Apreciación y expresión artísticas
9. Atención el cuerpo y la salud
10. Cuidado del medioambiente
11. Habilidades digitales (se ahondará en los aprendizajes esperados en el perfil del estudiante)

Así mismo se menciona los tres fundamentos de los fines de la educación; el humanismo, la sociedad del conocimiento y los avances del proceso enseñanza-aprendizaje. El humanismo planteado en el programa se basa principalmente en el artículo tercero de la Constitución Mexicana. Por lo tanto, el propósito es formar un estudiante que busque, ya sea en su entorno físico o virtual, la justicia, la igualdad, la paz, la inclusión; además que tome acciones en los ámbitos locales, pero también reconozca que es un habitante de un sociedad, responsable de la conservación de este planeta. Si bien el plan reconoce que este estudiante

necesita de igual manera una escuela que propicie las condiciones necesarias para tener una oportunidad de desarrollarse (SEP, 2017). Sin embargo, De Alba (2017, como se citó en IISUE, 2017) critica fuertemente la pobreza de referencias para delinear el humanismo en el plan, sobre todo recalca la falta de una visión latinoamericana siendo que lo propuesto servirá de pilar para brindar soluciones no sólo al proceso educativo, pero también a la situación de desigualdad social y económica del país en este momento.

El segundo elemento que se menciona en estos fundamentos ideológicos es la sociedad del conocimiento, por lo que se describe primero que es el conocimiento según lo descrito en este. El conocimiento es un ente cambiante, que muta y se transmite a gran velocidad debido a las tecnologías de la información que se encuentran disponibles hoy en día. Esto genera nuevas problemáticas y cuestiones que pueden ser resueltas a través de las herramientas digitales y habilidades de los estudiantes, no obstante, es la labor del ámbito escolar el garantizar un uso ético, la discriminación de información y el acceso equitativo a las prácticas para generar conocimiento. Sobre este último punto el plan sostiene que si bien hay un enorme desafío para cerrar la brecha de desigualdad en el país, las escuelas fungirán como mediadoras para garantizar que los estudiantes no memoricen preceptos, sino que se desarrolle en los estudiantes la capacidad de aprender a aprender y se fomente la motivación intrínseca. Estas capacidades lo ayudarán a desarrollar sus competencias lectoras, de escritura y verbales; eso incluye la habilidad de comunicarse en su lengua materna (si es una lengua indígena, también debe poder expresarse en español), así como en inglés. Por último, el plan recalca la importancia de fortalecer las habilidades socioemocionales que les permitan autorregularse y adaptarse a los cambios frecuentes del mundo (SEP, 2017).

Plá (como se citó en IISUE, 2017) menciona que el tipo de conocimiento propuesto por la SEP no es conocimiento, más bien es “un conjunto de habilidades cognitivas y socioemocionales que van a producir conocimiento”; si bien no se desmerita el enfoque por habilidades, recalca que estas son poco útiles sin conocimiento que las respalde. Este postulado de la SEP sólo considera aquel conocimiento que va a producir algo, que puede dar un valor a esta sociedad. Esto resulta contradictorio ya que el aprendizaje de un idioma es integral, dicho de otra manera, el estudiante necesita desarrollar habilidades que quizás nunca sean remuneradas, como entablar una conversación con facilidad o saber cómo expresar su opinión.

Otro punto a rescatar de la entrevista hecha a Plá (como se citó en IISUE, 2017) es que sólo se plantea una única opción de desarrollo en este plan de estudios: adaptarse a lo que existe en este momento histórico. Lo que en el ámbito lingüístico implicaría dejar extinguirse al 71% de nuestras lenguas originarias en unas pocas décadas (Valiñas, 2014), para dar prioridad a una lengua extranjera, siendo que este planteamiento no coincide con su visión del humanismo en la educación, donde se busca tener una sociedad plurilingüe. A pesar de la opinión de Plá, el plan sí menciona que las habilidades y conocimientos en los estudiantes los ayudarán a superar las adversidades. Sin embargo, esta aseveración cae en la generalidad, que es algo que se busca evitar.

Por último, en estos pilares se mencionan los avances en el campo de la investigación educativa y del aprendizaje; se menciona como las investigaciones han demostrado que el aprendizaje no sólo ocurre en los ámbitos escolares, pero también en las actividades cotidianas; el conocimiento surge de la capacidad colectiva e individual de modificar ideas, creencias o comportamientos motivados por una motivación intrínseca. Esto implica que el énfasis está en el procesamiento de la información y por consecuencia, se reconoce que este proceso complejo y dinámico implica a toda una comunidad de aprendizaje: estudiantes, familia y docentes (SEP, 2017). Este enfoque constructivista resalta que el proceso de aprendizaje debe ser adaptado al contexto del estudiante, tomando en cuenta los aspectos socioemocionales por los que pase el estudiante y fomentando el trabajo colaborativo.

En cuanto al diseño curricular, se menciona que se busca renovar el currículo que se tiene, para dar cabida a las demandas de la sociedad, donde haya diversidad, donde se da prioridad a la calidad y no a la cantidad de contenidos. Se diseñó tratando de ser un punto medio entre la tradición y la innovación en métodos de enseñanza, para estos propósitos toma cuatro aspectos para lograr este currículo deseado: currículo inclusivo, habilidades socioemocionales, relación Global-Local y criterios del INEE para el diseño curricular.

El primer aspecto se propone como esencial ya que se busca que la educación forme una sociedad más justa y menos discriminatoria, por tanto la escuela y los contenidos deben propiciar que los contenidos se relacionen con su ambiente local y estén conscientes de los factores sociales que los rodean. El siguiente punto es las habilidades socioemocionales donde basado en un enfoque humanista, se percibe el desarrollo del estudiante como un proceso integral donde no sólo se desarrollan habilidades o se adquieren conocimientos. También hay procesos psicológicos como el desarrollo de la personalidad y habilidades para

manejar su entorno; éstos no transcurren de manera separada de los procesos cognitivos. Aunque cabe resaltar la crítica de Mar (2017, como se citó en IISUE, 2017), no se puede tener la certeza de que la totalidad de los docentes sepan desarrollar estas habilidades, si no ha habido una educación más profunda en el tema. Además, menciona que se podría caer en lo contrario; en vez de aprender a controlar sus emociones como una forma de autorregulación, se podría adoptar un enfoque de manejo de emociones para el control de estudiantes disruptivos.

Posteriormente, el tercer aspecto que se considera es la relación Global- Local que parece uno de los más interesantes. Se reconoce explícitamente la heterogeneidad de las escuelas, la diversidad de objetivos y necesidades de la comunidad escolar en el país; por lo cual, se propone una autonomía curricular para que las escuelas puedan lograr un programa que ligue los aspectos locales con los globales. Sin embargo, no se menciona explícitamente cómo o cuándo se brindarán los recursos humanos y/o materiales para brindar las condiciones necesarias para ejercer esta autonomía (Márquez, 2017 como se citó en IISUE, 2017).

El último aspecto que mencionan son los criterios del INEE para el diseño curricular; entre ellos tenemos: relevancia, pertinencia, equidad, congruencia interna y externa. Estos elementos no sólo regulan el propio plan de la SEP, también fungen como parámetro para la autonomía curricular propuesta, sin embargo, es pertinente poner en duda si todos los ajustes a los contenidos serán pasados por estos parámetros.

Los contenidos en este plan son algo muy relevante en la construcción del mismo y para la enseñanza de ellos la SEP escogió un enfoque basado en competencias. Se menciona que este enfoque surgió a partir de la publicación del informe Delors de la UNESCO en 1996 donde la educación se debía orientar al desarrollo de las competencias de la vida. Estas competencias se centraban en las nuevas tecnologías, en las habilidades y conocimientos que un estudiante debía tener para sus futuros empleadores; las cuales incluían: pensamiento creativo y crítico, habilidades de colaboración y comunicación. Estas ayudarían al estudiante a cumplir las expectativas de las instituciones de educación superior y de sus futuros empleadores (Thoughtful Learning, 2017). Posteriormente, este enfoque influenciaría muchos currículos, incluyendo los mexicanos, seguirían esta tendencia la cual se basa en competencias. Sin embargo, pronto sería evidente que este enfoque no estaba completo ya que sólo se consideran elementos aislados del individuo. Orozco (2017, como se citó en IISUE, 2017) aclara que las propuestas curriculares establecen un vínculo con la sociedad;

es sumamente importante este vínculo pero lo es más la percepción entre estos dos, ya que se involucran valores, ideologías, fines, intereses de los sujetos que conformamos esta sociedad. Tomando en cuenta lo anterior, el plan hace una nueva definición de la competencia:

...la movilización de saberes ante circunstancias particulares, se demuestran en la acción [...]. De ahí que un estudiante solo pueda mostrar su nivel de dominio de cierta competencia al movilizar simultáneamente las tres dimensiones que se entrelazan para dar lugar a una competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. (p. 101)

Se pretende que estos tres se mezclen para así formar una educación integral, donde la actitud, conlleve al estudiante a desarrollar habilidades y, por tanto, aprenda los conocimientos que se le brindan. En este entramado que se crea se consideran los siguientes aspectos por cada componente (SEP, 2017):

- **Conocimientos:** conocimiento disciplinado, conocimiento interdisciplinado y conocimiento práctico.
- **Habilidades:** habilidades cognitivas y metacognitivas, habilidades sociales y emocionales, habilidades físicas y prácticas.
- **Actitudes y valores:** adaptabilidad, mente abierta, curiosidad, confianza, responsabilidad, gratitud, integridad, justicia, igualdad y equidad.

El plan reconoce la existencia de este conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores que se aprenden dentro y fuera del salón de clases, sin embargo, definen aquellas competencias esenciales para la formación de un estudiante en todas sus facetas. A este conjunto se le llama Aprendizaje Clave, estos reflejan los aspectos que se deben desarrollar para tener un proyecto de vida y adaptarse a la sociedad. Se dividen en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía curricular, que en conjunto fueron denominados *Aprendizajes clave para la educación integral* (véase Anexo 2). Como su nombre lo menciona los Campos de Formación Académica incluyen las asignaturas que formaran el currículo: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración, y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Cabe notar que el lenguaje lo vinculan directamente con la comunicación, así que para este programa la lengua y el habla son herramientas para transmitir información que lo

ayude no sólo a desarrollar habilidades espaciales, lógicas o matemáticas, pero también que conecten al estudiante con el mundo que lo rodea. Por tanto, eso significaría en términos lingüísticos que se reconozca que el idioma inglés es una lengua extranjera, para algunos estudiantes mexicanos será una segunda lengua, para muchos otros será una lengua franca y sólo unos pocos la considerarán su lengua materna; además de reconocer la diversidad lingüística del país. Lo cual en su conjunto sumado a los aprendizajes claves que se incluyen en el perfil del estudiante se perfila como una labor titánica.

En cuanto al Área de Desarrollo Personal y Social, se busca que se enseñe de una manera completa donde sean libres de expresarse, ser creativos, se mantengan en buena forma física y desarrollen un autoconocimiento emocional. En éstas tenemos tres áreas: Artes, Educación Socioemocional y Educación Artística. Las cuales deben ser evaluadas de manera distinta a los Campos de Formación Académica ya que estas se desarrollan de forma distinta y contribuyen al resto de los aspectos.

Entre las habilidades socioemocionales a desarrollar se encuentran: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse con otros y toma de decisiones responsables. No se debe dejar a un lado esta área ya que previenen conductas agresivas o antisociales, además favorecen comportamientos que a su vez repercuten en el desempeño académico (Berger, 2014 como se citó en Ortega, 2017). Este aspecto no es novedoso ya se había incluido como *Las competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad* en el programa de la SEP de 2011. Las primeras se relacionaban con la empatía, el trabajo colaborativo y toma de decisiones, mientras las segundas mencionan el respeto a los valores y normas sociales (SEP, 2011).

El último aspecto es uno de los más mencionados de esta reforma, son los ámbitos de la autonomía curricular. Éstos son los siguientes: ampliar la formación académica; potenciar el desarrollo personal y social; nuevos contenidos relevantes; conocimientos regionales y proyectos de impacto social. Se pretende que la autonomía brinde a las escuelas la oportunidad de converger sus recursos materiales y de personal en la manera más conveniente y creativa para su contexto; la autonomía ha demostrado ser de ayuda en algunos casos, sin embargo, también se ha observado en países como Argentina que en vez de liberar al docente, lo sobrecarga con muchas otras exigencias administrativas (Astiz, 2015 como se citó en Ortega, 2017)

Por lo que Martín (2019) considera que son de vital importancia tres requisitos para garantizar una autonomía sin conflictos o desigualdades:

- a. A mayor autonomía, mayor evaluación y mayor control de los procesos administrativos.
- b. Establecer varios niveles de responsabilidades no sólo verticales, también horizontales.
- c. A mayor autonomía, mayor formación del profesorado.

Por otro lado, pero con una opinión muy parecida, Díaz (2017) propone cinco acciones para evitar la exclusión de profesores y directores y evitar futuras discrepancias:

- a. Liberar carga horaria tanto de docentes como directores.
- b. Convertir a la subdirección como un efectivo equipo de apoyo para toda la planta docente.
- c. Formación directiva (Formación continua de todos los niveles).
- d. Evaluación e intervención docente (sin excluir ninguna de las dos).
- e. Creación de un currículo situado donde todos docentes y directores pueden ayudar en la creación de un temario y materiales para el mismo.

Sin embargo, en medio de una pandemia se le ha dado prioridad en la materia de inglés a abarcar los contenidos, que a diseñar los adecuados para su población, ya que se ha pedido que los tres años de secundaria trabajen con el mismo temario de los programas Aprende en Casa 2. Es contradictorio por un lado que se pida que las escuelas adapten los contenidos especializados a sus regiones, que seleccionen los más relevantes, que se desarrollen proyectos basados en su entorno. Mientras por otro lado se les pide a los profesores de tres grados distintos que sigan el temario de una misma programación.

### **1.1.2 Lengua Extranjera I (Inglés) de la SEP**

La educación secundaria ha sufrido varios cambios en la última década, con reformas y planes únicamente pensados en el cambio necesario en este nivel. El actual programa para Inglés se basa en gran medida en los planteamientos ya vistos en la Reformas Integral de

Educación Básica, que tiene como propósito articular los tres niveles de educación: preescolar, primaria y secundaria (Parga, 2015), sumado al Plan Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB); se presenta el aprendizaje de la lengua Anglosajona como un proceso donde se dota al estudiante de competencias en el idioma que transforme su movilidad académica y social (SEP, 2011). Por lo cual, PNIEB es pionero en la enseñanza de inglés en México, ya que se diseñó un currículum nacional que unía a todos los niveles de educación básica, desde preescolar hasta bachillerato, reconoce al idioma con una función social y las prácticas sociales del lenguaje que se presentan en situaciones cotidianas (Martínez, 2011). También, se considera a la lengua como un instrumento de socialización que nos permite llevar a cabo tareas en todos los contextos en los que podría verse el hablante. Estos fueron evolucionando hasta dar como resultado la Estrategia de Inglés de 2017 o también llamada Programa Nacional de Inglés (PRONI). Se esperaba que en 20 años la totalidad de estudiantes mexicanos egresarán de la educación obligatoria con un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En otras palabras se espera que un estudiante al egresar de la educación básica tenga habilidades del nivel B1 y al terminar el nivel medio superior haya dominado el nivel B2; con todas las habilidades lingüísticas que se mencionan en el MCER, no sólo dominar el aspecto gramatical- fonético, también los aspectos culturales y sociales utilizados en el proceso de comunicación (SEP, 2017).

PRONI, al igual que su antecesor PNIEB, se divide en cinco ciclos:

- I. 3° de preescolar, 1° y 2° de primaria
- II. 3° y 4° primaria
- III. 5° y 6° de primaria
- IV. 1°, 2° y 3° de secundaria
- V. 1° a 4° de bachillerato general
- VI. 1° a 5° de bachillerato tecnológico

Con esta seriación de conocimientos se planeaba llegar en cinco años al 25% de estudiantes certificados en el nivel que marca el currículum, por lo cual estudiantes recién egresados de primaria deberían tener un nivel A2 consolidado con 700 horas de exposición al idioma y con 1332 horas al final del quinto ciclo del programa el estudiante podría realizar un certificación para acreditar el nivel B2. Apegados al Marco Común Europeo, el primer

año del ciclo cuatro es de consolidación de los conocimientos básicos, por lo que se espera que al final del ciclo escolar el estudiante de primer grado:

Identifica y comprende el sentido general y las ideas principales de diversos textos orales y escritos sencillos, breves, claros y en lengua estándar cuando tratan sobre cuestiones conocidas (estudio, trabajo, tiempo libre, etc.). Sabe actuar de forma muy básica en algunas de las situaciones que suceden en la comunidad y en las que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Interpreta, describe y comparte información. Describe y justifica de manera muy básica y breve algunas experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como comprende y expresa algunas advertencias. Comprende algunos aspectos culturales mediante actividades lúdicas y literarias. (SEP, 2017, p. 280).

Sin embargo, estos objetivos parecen bastante lejanos si se toma en cuenta que sólo el 36% de estudiantes en educación básica, sin contar áreas rurales, estudiaban inglés en el 2017. Además, en el Estado de México sólo había un 28.30% de cobertura de la población total del estado que estudiaba el idioma y se proyectaba que en siete años se alcanzaría la cobertura total (SEP, 2017). Cabe mencionar que le mitad de los profesores en servicio de educación secundaria que presentó la evaluación de desempeño no lo aprobó, si bien estos datos fueron hace cinco años, el nuevo modelo parece haber causado las mismas dudas sobre su efectividad. La propuesta curricular para la educación obligatoria, en la cual la secundaria es el último ciclo dentro de esta etapa, se compone por:

- Ambientes sociales de aprendizaje: Se definen tres contextos para preservar las funciones sociales y el sentido personal que da el estudiante a un intercambio lingüístico: Familiar y comunitario; lúdico y literario; el académico y de formación. El primero es uno de los que más llama la atención, ya que la responsabilidad de crear un ambiente rico en *input* recae en el docente, por la carencia de estímulo en el ambiente de los estudiantes. Además, se espera que el estudiante identifique que el inglés es una lengua extranjera, es decir que es utilizada en diferentes ambientes, pero eso no significa que sea inservible o superior a otra lengua.
- Actividades comunicativas: Este componente hace referencia a la planeación de las actividades para que sean relevantes, se adapten al contexto y sean adecuadas al nivel marcado en el programa. También debe considerarse que hay una gradación de las prácticas sociales del lenguaje, un equilibrio entre habilidades y el trabajo interdisciplinario con otras materias.

- **Aprendizajes esperados:** Este elemento es fundamental para la estructuración del currículo; marca las prácticas sociales del lenguaje necesarias para la interacción y comunicación en los ambientes en que sitúan la lengua. Las prácticas sociales del lenguaje son los diferentes modos de interactuar e interpretar de un hablante, a través de los textos orales o escritos. Todas “las prácticas sociales del uso de la lengua tiene un finalidad y un propósito específico, y están estrechamente relacionada con una situación histórica, social y de comunicación particular” (Quinteros y Corona, 2013, p. 4). Son guías para que el estudiante pueda identificar el tipo de interacción que se espera que tenga y los elementos sociolingüísticos que implica esta actividad, ya que dichas prácticas serán distintas dentro y fuera del salón. Frola (2021) los define como las zonas de desarrollo próximo que describen el trayecto a seguir, sin embargo no es la única zona de desarrollo próximo marcada, también están los rasgos del perfil de egreso y las competencias de la vida.

Por otra parte, Quinteros y Corona (2013) recalcan la necesidad reflexionar sobre la condición sociocultural y sociolingüística de los docentes de una lengua, incluyendo en esta conceptos como opresión cultural y homogenización lingüística, ya que es vital que todos los actores en el proceso educativo tengan presente que la lengua materna tiene la misma jerarquía que una lengua extranjera o una lengua nativa, para evitar cualquier situación de discriminación.

- **Orientaciones didácticas:** Serán aquellos componentes que dictarán las condiciones necesarias, ya sea de elementos lingüísticos, recursos pedagógicos o secuencias didácticas necesarias para el contexto social. Reconocer estos aspectos implica que se visualiza la enseñanza de inglés como una actividad para impulsar los conocimientos de otras culturas, la diversidad lingüística, y cómo estas se interrelacionan en un sistema; se busca que los estudiantes tengan experiencias positivas con el lenguaje para desarrollar su competencia lingüística, haciendo énfasis en la competencia intercultural, y su preparación para la escolaridad.

Aunque cabe resaltar dos aspectos; primero, los recursos con los que el estudiante contaba se han visto alterados por las dinámicas de la pandemia. Frola (2021) plantea cuatro escenarios: Escenario 1, estudiantes sin conectividad y sin dispositivos; Escenario 2, estudiantes sin conectividad pero con dispositivos; Escenario 3, estudiantes con conectividad intermitente y con dispositivos; Escenario 4, estudiantes

con conectividad y con dispositivos. Destaca que todos los escenarios requieren estrategias muy específicas, dependiendo de los recursos con los que el estudiante cuenta, por lo que el docente tendría que tener alternativas para cada uno de estos. Si bien esta situación es provisional, el regreso a clases presenciales es incierto en cuanto a las nuevas dinámicas que se creen, por lo que estos escenarios exigen que el diseño sea situacional, auto-regulable y colaborativo. Aunque no se puede garantizar que las condiciones sean equitativas para toda la población, aun habiendo una planeación de grupo.

Segundo, el plan recalca continuamente que se enseñe el lenguaje de manera situacional, donde se promueva la interculturalidad y el plurilingüismo, pero al mismo tiempo denota que se le da preferencia a una lengua extranjera por las influencias en el mercado laboral donde se exige que sus trabajadores se comuniquen en inglés, propiciando situaciones de discriminación.

- Sugerencias de evaluación: La evaluación es tanto para monitorear el progreso de los estudiantes en su competencia en el idioma, como para que el docente valore si las situaciones didácticas, la organización del trabajo en el aula, el uso de materiales y el tipo de guía ayudan a lograr los objetivos trazados. Se considera que la evaluación cimienta la forma de interacción entre la comunidad escolar, entre los mismos estudiantes y el profesor con ellos (SEP, 2017). Ciertamente el tipo de evaluación define la percepción que el estudiantado tiene con respecto a la materia; una evaluación formativa que se centra en el proceso, más no en el resultado, hará que el estudiante se enfoque en cómo adquiere sus competencias y cómo lleva a cabo sus prácticas del lenguaje, y no en la calificación que obtiene de un examen.

Es por eso que se sugiere que la evaluación se centre en los procesos individuales, principalmente en tres sentidos: 1) en cuanto a las maneras de adquirirlas; b) en cuanto al momento en que se adquieren; 3) en cuanto al nivel de dominio y competencia de inglés que cada estudiante desarrolla (SEP, 2017).

Sin embargo, Rueda (2018) cuestiona el concepto que socialmente se tiene de la evaluación, ya que se espera que la evaluación dé como resultado un número y la motivación se desarrolla con respecto a qué tan alto es una calificación; menciona que el doble discurso en la evaluación no solamente se da en la evaluación del profesor a un estudiante, el mismo sistema hace pruebas como ENLACE o PLANEA

que evalúan de una sola manera sin considerar el contexto de las diferentes regiones. En conclusión, la comunidad escolar (docente, estudiante, padres de familia y directivos) deben percibir que la evaluación como continua, específica, permanente y formativa, un proceso que nos ayuda a valorar los progresos y áreas de oportunidad al trabajar con las prácticas sociales del lenguaje.

### **1.1.2.1 Programa del curso**

El programa del curso de secundaria de primer grado es el primero dentro del ciclo cuatro por lo que este se considera un periodo de consolidación; se da por hecho que el grueso de la población tiene en su mayoría un nivel A2, y necesita consolidar “conocimientos para comprender y hacer uso del idioma inglés para interactuar con textos orales y escritos en diversos contextos” (SEP, 2017, p. 283). En el cuarto ciclo del PRONI se tiene como objetivo que el estudiante egrese con un nivel B1 al final del tercer año de secundaria, por lo que para describir los niveles de cada año, el plan los desglosa en tres niveles: B1.1, B1.2 y B1.3

Para el primer año, el objetivo es que alcance los aprendizajes esperados del nivel B1.1, en este se espera que el estudiante identifique y comprenda el sentido general e idea principales de textos breves y claros, se comunique de forma breve en su comunidad o un ambiente donde se hable la lengua, describa de manera breve y sencilla algunos sucesos, deseos y aspiraciones e identifique ciertos aspectos culturales solamente mediante actividades lúdicas y literarias (Consejo de Europa, 2002 como se citó en SEP, 2017). Los aprendizajes se acomodan primero por los ambientes sociales de aprendizaje ya mencionados, de estos se distribuyen las actividades comunicativas, las prácticas sociales del lenguaje y los aprendizajes esperados (véase Anexo 2). A pesar de que la SEP subdivide el ciclo 4 en tres periodos, no cambia la descripción de cada sub nivel y deja la proporcionada para todo el nivel B1 brindada por el MCER, es decir no se da una descripción específica para cada año.

Por consiguiente, en la descripción desglosada de los aprendizajes esperados del primer año, se va desde lo general hasta lo específico de las habilidades y acciones que se esperan del estudiante. Cada uno de estos aspectos serán los que decidan el orden de las unidades y el temario de los libros, mas esto no se aplica para los programas producidos

durante la cuarentena donde se ha seguido el orden marcado por la programación de Aprende en Casa 2.

Ya que la parte central del programa son las prácticas sociales del lenguaje, se partirá de estos para describir la tabla dosificadora del ciclo 4. Primero, es necesario mencionar que no hay una jerarquía marcada entre las prácticas sociales o las actividades comunicativas. Lo cual podría brindar al profesor mucha flexibilidad de seleccionar el orden de los aprendizajes sociales sin tener que restringirse a los de un determinado ambiente social o comunicativo. Sin embargo, este aspecto también puede ser un detrimento en la práctica docente, no hay un criterio claro o consenso explícito del orden que se debe seguir. Si bien se ponen a disposición de los docentes los criterios del MCER para identificar el nivel de las competencias del estudiante, estos descriptores no son segmentados a los niveles que propone la SEP. Por otro lado, las características que se brindan para B1.1 de la SEP no tienen descripciones específicas para identificar claramente cada habilidad en el subnivel. Esto puede causar inconsistencias entre docentes en una misma institución, entre escuelas, regiones y estados.

En el programa de estudios, sólo se tiene una descripción muy general de la dosificación, mientras el libro del maestro tiene más detalles sobre cada unidad, el vocabulario específico y los puntos gramaticales de cada práctica social. Los libros están diseñados en base a los objetivos ya marcados en el programa de estudios por lo que el libro será una de las principales guías del profesor al planear la clase. En el libro del maestro se hace una descripción en general de cada actividad lo que resulta un apoyo extra al profesor.

En primera instancia, la desventaja más evidente de tomar el libro de texto como guía de la planeación es la distribución excesiva de actividades por sesión para un aula con al menos 40 estudiantes. Ya que se espera que el docente cumpla con los objetivos de la primera unidad en nueve sesiones, se le agrega otra sesión dedica exclusivamente centrada en habilidades lectoras, más otra sesión a desarrollar un producto o un juego y su respectiva evaluación/presentación de cada unidad. Esto nos da un total de 12 sesiones, tres sesiones de 50 minutos cada semana, para que el estudiante adquiera los aprendizajes esperados. Se propone que por cada siete días se abarque un aprendizaje esperado, siendo la primera sesión una introducción al tema y las actividades de la semana, la segunda sesión sería para prácticas individuales o en equipos consolidando el conocimiento, por último, en la tercera sesión el docente podría tener actividades parcialmente guiadas para practicar sus habilidades. Además, en esta clase se espera que el estudiante aplique los conocimientos recientemente

adquiridos y resuelva alguna tarea que contribuya a su proyecto final; una vez concluido esto, el estudiante autoevaluará los logros que tuvo en la semana.

Si bien el libro del maestro brinda un resumen de la unidad (véase Anexo 4), este propone una secuencia para cada sesión, brinda ejemplos, sugiere una rúbrica de evaluación, y brinda ideas para el proyecto final. Estas se tendrían que adaptar al contexto específico de la población, respetando lo propuesto por el plan de estudios, lo cual no se menciona en el libro del maestro. Tampoco se hace alusión al tiempo que se tiene que dedicar para retroalimentar a grupos voluminosos, ni el tiempo que se dedica a otras actividades cívicas (como ceremonias u homenajes) o administrativas (como exámenes departamentales).

En conclusión, el programa de estudios describe someramente el orden de las temáticas a seguir durante el curso, por lo cual el profesor tiene que apoyarse de sobre manera en el libro de texto para saber la dosificación de los contenidos, el tema de la unidad y los aprendizajes esperados. La descripción general del programa podría ayudar a que el docente planee ya sea una secuencia didáctica o modifique el tema de la unidad para adaptarse a su población. Sin embargo, el docente podría decidir adherirse al temario debido a temas relacionados con la dirección, la academia de la materia o simplemente practicidad. Adicionalmente, los temas propuestos del libro podrían resultar ajenos al estudiante, por lo tanto requieran adaptarse o de material complementario para ser más significativos. Esto en vez de restar tiempo de planeación al docente, tendría el efecto contrario.

#### **1.1.2.2 Libro oficial de la materia Lengua Extranjera I (Inglés)**

El libro utilizado para la materia de Lengua Extranjera I (Inglés) es el indicado por la SEP y se otorga de manera gratuita a todas sus escuelas a lo largo del país. Esto sucede desde 1959 cuando se expidió el decreto que dotaba a la SEP con la capacidad de editar libros de texto y cuadernos de trabajo con el fin de distribuir estos materiales a todas las escuelas de educación primaria (Barreto, 2009). Sin embargo, estos materiales editados por la SEP sólo son dirigidos para niveles de preescolar and primaria, por otro lado los materiales utilizados en nivel secundaria son coeditados por diversas editoriales, no sólo los de Lengua Extranjera, también los de otras materias (CONALITEG, 2018). Asimismo, es necesario mencionar que los libros especializados en enseñanza de inglés para este nivel se otorgan para el nivel secundaria incluso antes de la creación del programa PNIEB.

El libro que se escogió para este trabajo no es el único que ofrece el catálogo de la SEP y tampoco se utiliza en cada ciclo escolar; todos ellos son evaluados y seleccionados por la Dirección General de Materiales Educativos (SEP, 2020). Los materiales pueden cambiar de un ciclo a otro; puesto que cada año se reciben alrededor de 400 títulos que son puestos a disposición de las secretarías de cada estado para su selección. No se menciona un criterio de selección para estos materiales en la página de la dirección o en el programa de estudios, además del hecho que tengan concordancia con el programa. Convenientemente, las profesoras de la institución mencionan que se les presenta el catálogo para que decidan cuál es conveniente, por otro lado, reportan que frecuentemente no se provee a la escuela con suficientes ejemplares para todos los estudiantes. El libro en que nos centraremos es el utilizado en el ciclo 2019-2020 por la escuela secundaria previamente mencionada por los estudiantes de primer grado; este es el *Sunburst I Activity book*, *Sunburst reader's book* y el *Sunburst Teacher guide*. Primero, se describirá el libro del estudiante y posteriormente el de lecturas.

*Sunburst student's book* está dividido en 10 unidades, un apéndice, un listado de verbos irregulares, un glosario y referencias; las diez unidades que componen el libro siguen las prácticas sociales del lenguaje marcadas por el programa de estudios. No obstante, el libro no sigue el orden del programa, puesto que se intercalan los ambientes sociales de aprendizaje. Por lo cual se presenta primero una del ambiente familiar y comunitario; después lúdico y literario; y finalmente, académico y de formación. Se repite el mismo orden, respectivamente, a lo largo de las diez unidades.

Como ya se había mencionado, se espera cubrir cada unidad en cuatro semanas. Cada unidad incluye tres lecciones, una actividad para el libro de lecturas (véase Anexo 5), una sección donde se especifica el producto que se espera al final de la sección y una evaluación para calificar su trabajo. Dentro de cada lección, se introducen elementos nuevos de vocabulario relacionados al tema para poder desarrollar un producto, que contribuya al último proyecto final, cada uno de estos se debe finalizar con una autoevaluación (véase Anexo 6). Al final el estudiante podrá desarrollar su proyecto autónomamente dado que cuenta con todas las habilidades para realizarlo y considere todos los aspectos a incluir para cumplir con los aprendizajes esperados.

En cuanto a los temas por cada unidad tenemos los siguientes:

- *Unit 1: What can we do for our community? Social practice of the language: to exchange views about community service. Product: role-play.*

Unidad 1: ¿Qué puedo hacer por nuestra comunidad? Práctica social del lenguaje: intercambiar puntos de vista acerca del servicio comunitario. Producto: juego de roles.

- *Unit 2: How does reading tales enrich my life? Social practice of the language: to read classic tales; Product: big book.*

Unidad 2: ¿De qué manera leer cuentos enriquece mi vida? Práctica social del lenguaje: leer cuentos clásicos. Producto: gran libro.

- *Unit 3: How can I learn or transmit the way to perform a task? Social practice of the language: to write instructions to use a bilingual dictionary. Product: instructions to use a bilingual dictionaries.*

Unidad 3: ¿Cómo puedo aprender o expresar la forma de realizar una tarea? Práctica social del lenguaje: escribir instrucciones para usar un diccionario bilingüe. Producto: instrucciones para usar un diccionario bilingüe.

- *Unit 4: Which are my friends' preferences? Social practice of the language: to exchange compliments, likes, and dislikes. Product: dialogue about likes and dislikes.*

Unidad 4: ¿Cuáles son las preferencias de mis amigos? Práctica social del lenguaje: intercambiar cumplidos, gustos y cosas que no te gustan. Producto: diálogo de cosas que te gustan y cosas que no.

- *Unit 5: What world are we going to create for our future? Social practice of the language: to produce constructive forecast for others. Product: mind map with forecast.*

Unidad 5: ¿Qué mundo vamos a crear para nuestro futuro? Práctica social del lenguaje: producir predicciones constructivas para compañeros. Producto: mapa mental con un pronóstico.

- *Unit 6: How does our body work? Social practice of the language: to write notes to elaborate human body schemes. Product: notes for a human body schemes.*

Unidad 6: ¿Cómo funciona el cuerpo humano? Práctica social del lenguaje: investigar acerca del cuerpo humano para elaborar un esquema de este. Producto: apuntes para un diagrama de los sistemas del cuerpo humano.

- *Unit 7: How does cinema reflect emotions and experiences? Social practice of the language: to compose dialogues and interventions for a silent short film. Product: script for a silent short film.*

Unidad 7: ¿Cómo refleja el cine emociones y experiencias? Práctica social del lenguaje: redactar diálogos e intervenciones para un cortometraje de cine mudo. Producto: guion para un cortometraje de cine mudo.

- *Unit 8: What can a comic tell you about a culture? Social practice of the language: to read comics to discuss cultural expressions. Product: oral presentation.*

Unidad 8: ¿Qué te puede decir un comic acerca de la cultura? Práctica social del lenguaje: leer comics para discutir expresiones culturales. Producto: exposición del tema.

- *Unit 9: How does learning a new language widen my world? Social practice of the language: to present information about linguistic diversity. Product: oral presentation.*

Unidad 9: ¿Cómo aprender una lengua amplia mi mundo? Práctica social del lenguaje: presentar información acerca de la variedad lingüística. Producto: exposición del tema.

- *Unit 10: What is the best travel destination? Social practice of the language: to agree with others about a travel itinerary. Product: itinerary.*

Unidad 10: ¿Cuáles son los mejores destinos para viajar? Práctica social del lenguaje: llegar a un acuerdo acerca de un itinerario de viaje. Producto: itinerario.

Los temas ciertamente se adaptan a los ambientes mencionados en el programa, son variados y cubren aspectos culturales. Por otro lado, algunos de los ejes temáticos no son planteados para que atraigan la atención del estudiantado, como por ejemplo en la unidad 1, lección 3; se muestra una tabla con varias sugerencias para unirse a un servicio comunitario (véase Anexo 4). La que se asemeja más a campañas usuales en la comunidad es la última opción, limpiar colonias es algo que ya se ha hecho a nivel nacional; incluso un programa de reforestación podrían ligarlo a algunas zonas forestales cercanas a la secundaria. Sin embargo, las tutorías a estudiantes más jóvenes son algo poco común por el tema que aún son menores de edad, sería más probable que pudieran asesorar a compañeros de otros salones o fueran asesorados por otros compañeros de grados mayores. Mientras que la opción de ayudar a personas mayores es considerada en la sociedad mexicana como una muestra de

cortesía, mas no como un servicio comunitario. Si bien es necesario, podría plantearse desde un enfoque más familiar aprovechando los fuertes núcleos familiares que caracterizan a nuestra sociedad.

Por otro lado la unidad 5, su eje temático es “ what world are we going to create for our future?”, y su objetivo es “to produce constructive forecast for others”. No obstante, utilizan la palabra *forecast* para referirse a una predicción de un futuro poco probable, ya que a lo largo de la unidad utiliza *will* y *going to*. La palabra *forecast* se refiere a predicciones usualmente acerca del clima y que tienen evidencia para poder decir que pasarán (Cambridge diccionario, 2021). Si revisamos el apartado de *language* de esta unidad, se planea que el estudiante use dos formas de futuro, *will* y *be going to*, y el primer condicional, para expresar decisiones, planes y promesas, con menos o más certeza dependiendo de la estructura utilizada; lo cual concuerda con el propósito de hacer predicciones (*forecast*), pero aun así se le da mínimo énfasis en distinguir uno de otro.

Posteriormente, en la unidad se pide al estudiante que haga predicciones con un mapa mental acerca del cambio climático, la sociedad, la tecnología y ellos mismos, lo cual no es un formato de un *forecast* del clima tradicional. No se descarta la idea de que facilite el trabajo y organización de las predicciones, sin embargo, la cantidad de estructuras que se espera que el estudiante incluya, otorga cargas extras al producto final. Por lo que apearse al formato tradicional de un *forecast* con el formato de infografía o agregando ilustraciones podría ayudar al estudiante a concentrarse en las diferentes formas de futuro que se mencionan en la unidad.

Otro punto a resaltar es la primera lectura de la lección en la unidad 5, (véase Anexo 6) la cual plantea un futuro donde el internet y la tecnología nos ayudarán a facilitar las tareas diarias, lo cual podría no ser un futuro cercano para muchas zonas del país debido a la brecha digital. Si bien es cierto que la tecnología afecta nuestra forma de vida, quizás el futuro más cercano sea la influencia de redes sociales en más transacciones diarias. A pesar de ser sólo predicciones basadas en aspectos actuales, al ser el primer *input* en la unidad podría no resultar un futuro probable para los estudiantes.

También hay algunas inconsistencias en la práctica social del lenguaje de la unidad 7, la cual pide “redactar diálogos e intervenciones para un cortometraje” (Pearson, 2018, p.120), siendo el producto de la unidad escribir un guion para un cortometraje mudo. Primero, es necesario definir intervenciones en el contexto del ejercicio dramático, las intervenciones

teatrales son espectáculos donde se trata de aludir al público haciendo que se reflexione sobre una temática político o social (Somers, 2008). Sin embargo, los cortometrajes sugeridos en la unidad son del género ciencia ficción (*Viaje a la luna de Georges Méliès*), terror (*Nosferatu de F.W. Murnau*) y comedia (*The Floorwalker de Charles Chaplin*); los cuales no contienen una crítica social, o al menos no las escenas sugeridas en el libro, ni tampoco incentivan al estudiante a tomar una postura sobre una problemática, ni se busca que encuentre soluciones a la misma. Si bien el objetivo sólo es diseñar un guion, la práctica social pide que en esta unidad haya intervenciones teatrales, para lo cual el material no plantea ningún ejemplo o actividad para discutir una situación política o social definida.

Aunque podría complementarse esta unidad con la siguiente, la práctica social de la unidad ocho es discutir expresiones culturales que se encuentran en tiras cómicas y el ejemplo que se presenta para iniciar un diálogo (véase Anexo 7) es el de unas ovejas blancas saltando mientras una oveja negra se niega a hacerlo. La tira y los ejercicios subsecuentes tiene como propósito que el estudiante reflexione el significado de ser una oveja negra en su propia situación sociocultural; una vez identificado, el estudiante debe tomar una postura ante lo ya reflexionado. En este caso, el docente podría invertir el orden de las unidades para que primero el estudiante practicara cómo identificar patrones culturales en los diálogos de un personaje y posteriormente, redactara intervenciones teatrales con una crítica social, logrando así cumplir el aprendizaje esperado del uso de esta lengua.

De igual manera, se pueden encontrar detalles que no coinciden del todo con el contexto del estudiante o con la práctica social del lenguaje de cada unidad, que se podría modificar pero requeriría demasiada carga para el docente. Desafortunadamente, de igual manera las sugerencias del libro del maestro en cuanto a los tiempos de evaluación y las actividades son poco realistas para un grupo de 45 personas. Aunque los proyectos implican trabajo colaborativo y algunos temas son más atractivos que otros; el número de subproductos, sumado a las objetivos gramaticales de cada unidad y las actividades del libro de lecturas, podrían resultar demasiado para aquellos estudiantes que no cuenten con un nivel A2 desde el inicio. Incluso para el profesor, a pesar de que al final de cada unidad hay una autoevaluación y muchas actividades sólo necesiten un monitor; los estudiantes necesitarían un guía para definir si sus criterios coinciden con los puestos en la rúbrica o un mediador para aclarar dudas o tener un apoyo en dado caso que su nivel sea menor a un A2. Es una

abrumadora carga de trabajo para cualquiera de estas profesoras que no sólo tienen un solo grupo, y tampoco un solo grado exclusivo.

En cuanto al libro de lecturas, como ya se había mencionado, incluye una lectura por unidad la cual va relacionada con el eje temático de la unidad del libro del estudiante. Las lecturas cuentan con ejemplos y situaciones que ayudan a completar las puestas en el libro. También se puede encontrar al principio del libro una carta en inglés dirigida a los estudiantes (véase Anexo 8) donde aclara que hay dos tipos de lecturas en el material, cuentos o relatos de ficción y textos basados en hechos reales. Insta al lector a prestar mucha atención al contenido y a la forma en que están escritas; por lo que se hace mención al glosario que se encuentra en los pies de página de algunas de estas, las palabras consideradas difíciles son divididas en cuatro categorías:

- n. sustantivo
- adj. adjetivo
- v. verbo
- exp. expresión

Además de estas anotaciones, se precisa si alguna palabra pertenece a la variante de inglés británico con las siglas Br. E. Al final de cada lectura, se incluye una serie de actividades que se relaciona con el tema y los aprendizajes esperados de la unidad (véase Anexo 9). Por ejemplo, en las actividades para la primera lectura, la actividad inicial pide al estudiante buscar sinónimos para: *teens or preteens* (adolescentes y preadolescentes), *be quiet* (estar callados), *old people* (gente mayor), *immediately* (inmediatamente) y *confused* (confuso). Las respuestas se relacionan con el tema de trabajo comunitario que se establece en la unidad, lo mismo ocurre con los ejercicios 2 y 3; el número 2 pide al estudiante que encuentren expresiones útiles para un diálogo (el producto final es tener un debate sobre las mejores formas de ayudar a su comunidad), mientras el objetivo del siguiente es que se clasifique seis expresiones entre formales e informales, lo cual coincide con el aprendizaje esperado de la unidad: que el estudiante identifique expresiones formales e informales utilizadas en una conversación. Para finalizar, cada hoja de actividades hay un recuadro llamado *ICT Box* donde se incluye un link a un recurso en línea que contribuye a que el estudiante profundice en el tema. El libro de lecturas es un elemento valioso que puede ayudar al docente en muchas situaciones, sin embargo, bajo lo observado en las dinámicas de la secundaria es difícil

centrar la atención en una lectura y lograr la comprensión general sin un apoyo constante del profesor.

### **1.1.3 Población**

En el ciclo escolar 2019-2020, se inscribieron un total de 230 estudiantes; 120 eran mujeres y 110 hombres de entre 11 -12 años de edad. La mayoría son provenientes municipios aledaños como Atizapán de Zaragoza, Tultitlán de Marino Escobedo y Naucalpan de Juárez y también del mismo municipio en que se encuentra la escuela secundaria. Todos los estudiantes que se inscriben a la institución pasan por una evaluación diagnóstica de Español, Matemáticas e Inglés; el promedio de esta generación en la materia de inglés fue de 5.47. Por consiguiente sólo un pequeño grupo de estudiantes comprobó el nivel A2 que el plan sostiene que los estudiantes poseen al egresar del sexto año de primaria; lo que pone en evidencia la gran disparidad de competencias lingüísticas en los estudiantes de la institución.

#### **1.1.3.1 Perfil del estudiante de primer grado**

Antes de detallar el perfil del estudiante de secundaria, es relevante mencionar algunas características del perfil de egreso de la educación primaria ya que es un año donde los aprendizajes esperados dependerán en gran medida de los conocimientos adquiridos en su formación primaria. Después de seis años de una formación en diversas áreas, estos son algunos de los rasgos del perfil de egreso de un estudiante de primaria que la SEP (p.170) describe en el programa:

- **Lenguaje y comunicación:** Comunica sentimientos, sucesos e ideas de manera oral y escrita en su lengua materna; en el caso que una lengua indígena sea su lengua materna también lo hace en español. En cuanto a las habilidades de inglés se ciñen a los descriptores A2 del MCER: Si bien es capaz de describir aspectos de su pasado, su ambiente y temas relacionados a sus necesidades inmediatas, también es capaz de comprender estructuras de uso frecuente y sabe comunicarse en intercambios directos acerca de temas o situaciones conocidas (Consejo de Europa, 2002).

- Exploración y comprensión del mundo natural y social: Es capaz de reconocer fenómenos naturales y sociales que le generan curiosidad, además de una necesidad de responder preguntas, por lo que utiliza herramientas como la búsqueda de datos, el análisis y la experimentación para encontrar dichas respuestas. Las representaciones y modelos como mapas esquemas y líneas del tiempo le resultan familiares.

Una vez revisados los aspectos a considerar en el perfil que se espera que el estudiante tenga al terminar ese ciclo, es posible ahondar en las expectativas para el primer año de secundaria. Como ya se mencionó en secciones anteriores, la escuela secundaria “Niños Héroe” es general, por lo que se le proporciona una formación humanística, científica y artística. Esta formación significa que tiene varios profesores que se especializan en distintas áreas como matemáticas, ciencias, español, historia, cívica y ética e inglés. A diferencia de otros planes anteriores, ahora se excluye los talleres de tecnología (por ejemplo talleres de cocina, taquimecanografía, computación, etc.), sin embargo, fue remplazada por la materia de vida saludable al inicio de la pandemia en 2020.

El plan contempla que el estudiante logre cumplir con los objetivos marcados para esta etapa que se distribuyen casi en los mismos descriptores que se toman para la educación primaria, entre ellos se incluyen habilidades emocionales y proyecto de vida. Se abordarán los aspectos que se incluyen en el perfil de egreso de la educación secundaria relacionados a la competencia comunicativa:

- Lenguaje y comunicación: es un hablante eficaz, sabe diferenciar los diferentes registros y se desenvuelven con seguridad en los diferentes ambientes con diferentes propósitos e interlocutores; si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Comprende los puntos principales de textos (nos referimos tanto a textos orales como escritos) claros y sin ningún aspecto dialectal, si tratan sobre temas conocidos, ya sea trabajo, estudio u ocio. De igual manera produce textos sencillos y coherentes sobre temas conocidos o en los que tiene un interés personal, por tanto puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, además de poder justificar estas opiniones brevemente. Por último, se desenvuelve efectivamente en la mayoría de las situaciones que surjan durante un viaje en algún país angloparlante.

- Exploración y comprensión del mundo natural y social: identifica un rango de fenómenos del mundo natural y social, por lo que se informa acerca de ellos en diferentes fuentes, siempre aplicando cierto escepticismo a la información, analiza y hace experimentos, esto le permite ir formulando preguntas más complejas. Construye sistemas de hallazgos, construye explicaciones para sus propias cuestiones y recurre a modelos para representar fenómenos. Entiende la relevancia de las ciencias naturales y sociales.
- Convivencia y ciudadanía: se identifica como mexicano, y los rasgos socioculturales que definen a la nación ante el resto de los países, como la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país. Debido a esta conciencia, actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley
- Apreciación y expresión artísticas: analiza, aprecia y realiza algunas expresiones artísticas, por lo que es consistente que puede expresar sus costumbres y tradiciones. En consecuencia, utiliza su creatividad para expresarse por medio de elementos artísticos como la música, la danza y el teatro

Si bien es cierto que el modelo educativo que se presenta introduce nociones benéficas para el alumnado ya que le dan prioridad a la parte social, afectivas y se centra en las necesidades del estudiante, también es cierto se omite la descripción de los cambios psicolingüísticos de esta etapa de desarrollo. A pesar de ello, el programa sí menciona los cambios en cuanto la relación del estudiante con su medio, la toma de decisiones, la construcción de una identidad y la formación de un criterio; no obstante, estos procesos no son exclusivos de esta etapa educativa, la pubertad es un proceso que puede empezar alrededor de esa edad, pero puede presentarse desde los 8 años (Papalia, Wendko y Duskin, 2009). Por lo que, postergar los objetivos de la construcción de una identidad como hablante y la enseñanza de aspectos culturales relacionados con la lengua inglesa, puede ser una desventaja al introducirlos al mismo tiempo que otros procesos psicológicos y físicos de gran magnitud que suceden en estas edades. El estudiante podría tener prejuicios o ideas erróneas acerca de las culturas angloparlantes, o tener un reducido panorama acerca de las diferentes variantes del inglés que influya de manera negativa en su producción oral. El objetivo en este ciclo con respecto a la identidad sociocultural es la aceptación de su cultura y la asimilación de otra como un igual. Sin embargo, si se espera hasta este punto, hay una gran probabilidad

que haya más resistencia por parte del estudiantado para asimilar una cultura extranjera, sobre todo si intervienen aspectos externos en su criterio, tales como el estigma de tener un acento.

A pesar de que el programa menciona que la enseñanza del idioma anglosajón es obligatoria desde preescolar- lo cual podría permitir que el estudiante desarrollara su segunda lengua a la par de la materna-, lo cierto es que una generación que ingresa a esta secundaria viene de contextos muy diversos y pocas veces cumplen con los requisitos marcados en el programa. Podría decirse que se ofrece una clase multigrado; a pesar de que sus habilidades en la lengua castellana han pasado por un proceso de evaluación continua que nos puede brindar una idea de sus habilidades, no podemos decir lo mismo sobre la materia de inglés ya que no hay una cobertura total de docentes de esta materia a nivel primaria. Si bien hay una evaluación diagnóstica que la mayoría de los estudiantes no aprueba, esto no significa que el estudiante tome una clase o se le vete por no cumplir con los conocimientos previos. Por lo tanto, tendríamos distintos perfiles de estudiantes, o al menos cuatro escenarios plausibles, que se deben considerar:

1. El primer escenario: estudiantes que tuvieron contacto con lengua extranjera antes de los cinco años y el *input* ha sido constante desde entonces.
2. El segundo escenario: estudiantes que su primera interacción fue a los seis años pero no ha sido constante el *input*.
3. Tercer escenario: estudiantes que su primera interacción con el idioma fue en los últimos años de primaria; alrededor de los 10 -11 años.
4. Cuarto escenario: estudiantes que no han tenido ninguna instrucción formal previa en el idioma, y la instrucción comienza a los 11-12 años, coincidiendo con el principio de una etapa de cambios psicolingüísticos importantes.

Se mencionan las edades para recalcar la diferencia de estrategias de enseñanza-aprendizaje que son características de la población descrita, mas no para poner en duda la adquisición de una lengua después de la pubertad. Es por esto que dar detalles más precisos de esta etapa nos ayuda a reconocer tanto los procesos que son característicos de todos los adolescentes. La idea de un individuo como una totalidad, con procesos cognitivos, emocionales y físicos es uno de los aspectos que menos se mencionan en el programa; Poliaghi (2017, como se citó en IISUE, 2017) menciona específicamente la idea constante de un educando como un ser pasivo que no toma decisiones acerca de su propia formación en el

programa de la SEP. Cuando en realidad, sobre todo en esta etapa, empezarán a formarse los individuos que opinarán sobre los procesos de nuestra sociedad; por consiguiente, considerar los factores sociales que influyen en el estudiante y hacerlos conscientes de las dinámicas sociales implícitas en el lenguaje es esencial para que sea significativo.

### **1.1.3.2 Docentes de Inglés**

La planta docente de una escuela secundaria puede ser variada, son egresados de distintas instituciones de educación superior que pueden acceder a la profesión docente por medio de un examen de ingreso a la educación básica. Los parámetros para esto se mencionan en la Ley General del Servicio Profesional Docente; específicamente los requisitos esenciales son acreditar estudios de licenciatura a fin a la materia que se quiere impartir (en este caso Lengua Extranjera: Inglés) y contar con la acreditación del idioma CENNI (Certificación Nacional del Nivel del Idioma) con nivel 12 o superior; en el caso de secundaria se especifica en la Estrategia Nacional de Inglés que el profesor de secundaria debe alcanzar el nivel C1 del MCER. A pesar de que los aspectos fundamentales no han cambiado, otros aspectos sí lo han hecho, uno de ellos es que en la convocatoria de oposición para el ingreso de Educación Básica al ciclo escolar 2017-2018 sólo se pide como requisito de conocimientos una licenciatura afín al área de conocimiento de la materia que se busca impartir; en comparación con la convocatoria del ciclo Escolar 2021-2022 se requiere comprobar los estudios afín a la materia y una formación pedagógica o cubrir el perfil al área de conocimiento del nivel, servicio o materia educativa al que aspira (Gobierno del Estado de México, 2020).

A pesar de los diversos cambios en los estándares para laborar en educación básica, los diferentes perfiles que se consideran tienen ligeras diferencias, también hacen énfasis en aspectos diferentes por los tipos de perfiles que describen. Se mencionarán los criterios con los que se describe al docente en el programa y las habilidades descritas en el perfil de egreso de la Normal Superior con especialidad en la enseñanza de inglés.

A continuación se mencionan los estándares buscados en un docente descritos en La Estrategia Nacional de Inglés (SEP, 2017):

- El docente debe ser competente en el dominio del inglés, ya que es el elemento principal de la materia. El profesor debe ser un hablante crítico e informado de los aspectos relacionados del análisis lingüístico.
- Tener un conocimiento del desarrollo del estudiante en distintas edades, lo cual engloba las distintas necesidades, intereses y habilidades. A su vez como los procesos de aprender una L2 conviven la lengua materna.
- Poseer el conocimiento de la didáctica de una lengua extranjera; el docente debe saber analizar las funciones del lenguaje y saber encontrar las estrategias didácticas acordes para apoyar al estudiante que logre los aprendizajes esperados.

Por otro lado, los egresados de una Escuela Normal Superior egresan con una formación general para todos los profesores de educación, preescolar, primaria y secundaria; asimismo, una formación común para todos los profesores de secundaria sin importar su materia y finalmente, una formación específica para cada asignatura; siguiendo el programa publicado en el 2000 por la SEP. Este último no se detiene a especificar los objetivos generales de la formación común, pero el plan de 1999 de la Escuela Normal Superior en la Licenciatura en Educación Secundaria sí ahonda en ellos:

1. Habilidades intelectuales específicas: Posee una alta competencia en la comprensión lectura y además de leer frecuentemente, sobre todo lo relacionado a su práctica profesional. De igual manera sabe seleccionar los recursos que sean más útiles, tanto fuentes impresas como audiovisuales.

Además, expresa sus ideas con eficacia de forma oral y escrita; sobre todo con el propósito de describir, narrar, explicar o argumentar una situación que se adapte al momento de la clase. El egresado tendrá disposición y capacidades para la investigación por lo que puede plantear y resolver problemas a partir de su conocimiento empírico y científico. Como resultado puede ayudar al estudiante a adquirir las habilidades necesarias para analizar y resolver problemas.

2. Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria: Primero sabe reconocer la articulación de propósitos de la educación primaria y educación secundaria; por tanto sabe que conocimientos, habilidades, actitudes y valores se deben consolidar. Después, su conocimiento suficiente del campo disciplinario y los procesos cognitivos del estudiante le permite seleccionar los temas más adecuados

para la buena gradación de contenidos y que estos contribuyan al objetivo general de la educación de este nivel.

3. Competencias didácticas: Sabe reconocer tanto las problemáticas generales como específicas de su alumnado, a su vez diseña y aplica estrategias didácticas, con una diversidad de materiales de enseñanza y recursos didácticos adaptados si es necesario, para que se alcancen los objetivos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación moral. Pone especial interés en los estudiantes con riesgo de rezago escolar al realizar sus clases. Aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, posteriormente utilizar sus conclusiones para modificar sus prácticas. Reconoce los cambios que se experimentan a lo largo de la adolescencia como un proceso único en cada individuo, además puede crear un ambiente de trabajo donde la confianza, autoestima alta, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por aprender prevalecen.
4. Identidad profesional y ética: El egresado se identifica con la tradición educativa mexicana, por tanto, se identifica con sus valores de libertad, justicia, democracia, solidaridad, honestidad, pero sobre todo el carácter, gratuito y laico de la educación pública. Valora su profesión como una carrera de vida y su influencia sobre terceros, aunque, también conoce sus derechos y obligaciones como lo marca la ley. Por último, conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias del sistema educativo en general, y más específicamente los de su comunidad, por lo cual reconoce el valor de trabajo en equipo como medio de formación continua y del mejoramiento de la escuela considerando a todos sus actores.
5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela: El docente reconoce, aprecia y respeta la diversidad regional en todo su despliegue de expresiones como un componente de la identidad nacional, por lo tanto, valora el rol que cumple la comunidad y los padres de familia en el proceso educativo y por consiguiente es capaz de hacerlos participes en las distintas actividades escolares de manera receptiva, colaborativa y respetuosa. Promueve el trabajo conjunto con todos los actores en el proceso educativo siendo conscientes de la problemáticas y recursos con los que se cuenta, buscando ayuda en apoyos externos sin descuidar su profesión. Sin embargo, el docente también trata promover el cuidado del ambiente a nivel personal y colectivo.

El perfil de egreso ahonda en la percepción que el docente tendrá de sí mismo al finalizar la carrera; la enseñanza es su profesión aun cuando el tema de especialidad sea distinto. Se inculca al normalista que es parte de una unidad de trabajo en la cual alguien que no sea normalista puede no encajar de un momento a otro sin el correcto apoyo del director, sindicato y colegas.

Específicamente las tres docentes que trabajan en la escuela secundaria en cuestión, son egresadas de una Escuela Normal Superior del Estado de México bajo el plan de 1999. Dos de las docentes son Egresadas de la Escuela Normal Superior de Amecameca, mientras que la tercera es egresada de la Escuela Normal de Estudios Superiores de México. Esta última profesora tiene 40 años de edad, 17 años de servicio docente, y cuenta con dos certificaciones: la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) con resultado de C1.2 y la certificación *International English Language Testing System (IELTS)* obteniendo como calificación B2. Además de haber tomado cursos acerca de los materiales utilizados en el PRONI como *Touchstone 4* y *Viewpoint 1*, sumados a algunos más recientes acerca de la Nueva Escuela Mexicana y sobre la materia Vida Saludable.

Las profesoras más jóvenes, quienes egresaron de la Normal de Estudios Superiores de Amecameca, tienen 24 años de edad. Una de ellas tiene tres años de servicio docente, mientras la otra docente cuenta con cuatro años de servicio. La primera profesora, ha tomado la certificación TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) y una certificación de APTIS por parte del *British Council* con una calificación B2 en MCERL, igualmente tomó un curso sobre metodología en la enseñanza del idioma inglés por parte del *Global Learning Consulting Canada*. La segunda ha asistido en los últimos años a foros de conferencias como BBELT *British Council* y Mextesol; además de un curso de nivelación en la admisión a la docencia y actualización pedagógica. Todas comparten el mismo perfil general, sin embargo, a lo largo de los años estas instituciones pudieron haber cambiado sus enseñanzas específicas, puesto que las normativas les permiten hacerlo para que los programas se mantengan vigentes a su contexto.

En conclusión, es importante hacer una revisión de los elementos de la formación del profesor porque estos influirán en la selección del libro de texto a utilizar en el curso, las modificaciones en el programa, estrategias a seguir en clase, y la justificación de materiales adicionales que se requieran en el salón de clase o espacios como una mediateca. Como en otras materias, la enseñanza de inglés en educación básica depende en gran medida de la

formación inicial y continua del docente, pero también del trabajo con sus colegas para tener una estrategia a lo largo de los tres años de secundaria, y con los directivos de la institución para diseñar distintas estrategias con la comunidad educativa (directivos, docentes, padres de familia y estudiantes).

## **1.2 Planteamiento del problema**

Una vez mencionado el contexto de la problemática (el programa de la materia, los materiales, el perfil del docente y el estudiante) se expondrá el problema identificado y una propuesta de solución en la creación de un compilado de actividades comunicativas basadas en un *input* estructurado para promover la práctica de la oralidad en el salón de clases. Ya ha sido mencionado que los libros para la materia de Lengua Extranjera (Inglés I) son revisados por la CONALITEG y son distribuidos gratuitamente a los estudiantes desde antes de que el PNIEB fuera puesto en marcha; debido a que a el programa ha cambiado, también lo han hecho los libros, los cuales han ido adaptándose a las temáticas que se plantean en él y a las prácticas sociales del lenguaje que se proponen para cada unidad.

Por lo tanto, el libro está diseñado para sólo cubrir con los aprendizajes esperados del primer año de secundaria, se da por hecho que el grueso del estudiantado está listo para poder sacar provecho del material con la finalidad de transitar a nivel B1. No obstante, a pesar de que el PNIEB fue puesto en marcha desde hace más de una década, todavía se reportan grandes desfases entre la escuela primaria y la escuela secundaria. Hay cuatro escenarios que ya se han descrito, y al menos tres de ellos no coinciden con el perfil en el que se basa el libro *Sunburst I*. De igual manera, no se encuentran ninguna estrategia de nivelación para los diferentes tipos de en el libro de texto, tampoco en el libro del maestro, ni el programa de estudios; sobre todo estrategias que fomenten la comunicación entre pares, sin importar el nivel en el que se encuentre el estudiante.

Si bien podría haber diversas problemáticas además de las ya mencionadas; en la que se ahonda en este proyecto es el desuso del libro oficial, derivado de las temáticas poco significativas y de las actividades poco realistas para el volumen de estudiantes por grupo. Como anteriormente se había mencionado en la descripción del libro, no sólo las temáticas, pero también los productos y la dosificación de actividades dificultaba en gran medida la planeación de actividades orales con regularidad.

Aunque el libro tiene una propuesta comunicativa que trata de relacionar ambientes de comunidad y las prácticas sociales del lenguaje, se centra poco en la producción oral por lo cual hay escasas oportunidades para tener esta clase *output* de la lengua en el salón de clases. Por ejemplo, un ejercicio de la unidad uno (véase Anexo 10) solicita al estudiante que llene un cuadro con datos de su comunidad. Sin embargo, en un grupo de estudiantes con diferentes niveles de competencia, no todos podrán describir su comunidad con los detalles que se buscan; incluso trabajando en equipos, con ayuda de distintos recursos digitales, el maestro podría no tener tiempo suficiente en una sola sesión para dar retroalimentación a un mínimo de 20 equipos en su clase.

La siguiente actividad oral en el libro de texto se encuentra en la página 12 (véase Anexo 11), la cual se sugiere realizarse dos sesiones después de la mencionada en el libro del maestro. Aunque, no se consideran alguna sesión adicional en el libro del maestro, como la entonación y el registro utilizado en los diálogos. Por lo que se tendría al menos una semana entre una práctica oral y otra, pero la realidad es que en el mejor de los casos pasaría una semana y media antes de que pudiera realizar la siguiente actividad oral. Otro ejemplo es una práctica oral esencial para el juego de roles que es el producto final de la unidad uno (véase Anexo 12). El ejercicio sugiere al estudiante pensar en algunas frases para empezar y terminar un diálogo, para después escribir sus conclusiones de cómo resolver algunos problemas que previamente habrían sido identificados. El objetivo de escribir frases o vocabulario relacionado a los problemas identificados en su comunidad es que el estudiante pueda improvisar un diálogo con las herramientas que se proporcionan en la unidad.

Aunque el libro da ejemplos de diálogos previos a la actividad final, no provee una estructura fija; esto puede causar confusiones en los equipos, provocando así que el producto final no cumpla con los aspectos marcados en las rúbricas de coevaluación que se proporcionan para calificar el diálogo (véase Anexo 13). Esto consumiría más tiempo, y el docente tendría que dedicar más tiempo en la retroalimentación del producto; dificultando aún más la efectividad del intercambio de *input* entre los estudiantes.

Por las razones anteriores, se piensa que es necesario crear un material de apoyo que se adapte a las necesidades para desarrollar la producción oral, pero que tome en cuenta el número de estudiantes por salón, sus intereses y contexto sociocultural. Se considera que el material no sólo ayudaría al docente a enseñar de manera ordenada esta habilidad, sino que también ayudaría al estudiante a practicar en el aula otras habilidades además de la escritura

y la lectura. Asimismo, el docente podría reducir el tiempo de adaptación y creación de materiales, para dedicarlo a la enseñanza de otros elementos.

### 1.2.1 Análisis de necesidades

Para que el material propuesto esté sustentado en una base confiable y en datos comprobables acerca de la actitud del estudiante y el profesor, se llevó a cabo un análisis de necesidades que se describe en este apartado. Puesto que una de las críticas recurrentes hacia el programa es dejar a un lado a docentes y estudiantado, se decidió recabar más datos acerca de las necesidades de estas dos partes. Sin embargo, el concepto de necesidad es amplio y se han considerado diferentes aspectos a tomar en cuanto al momento de hacer un análisis de este tipo. Hutchinson y Waters (1987 como se citaron en Moreno, 2004) ofrecen una clasificación desde diferentes puntos de vista, brindando la posibilidad de centrarse en distintos elementos.

Por un lado, las necesidades de la situación meta son las que el estudiante necesitará hacer en inglés en dicha situación. Mientras que las de aprendizaje son lo que el estudiante necesita para aprender. Dentro del primer grupo de necesidades de la situación meta (Hutchinson y Waters, 1987 como se citaron en Moreno, 2004), se distinguen tres tipos de necesidades: las demandas, los deseos y las deficiencias. Las demandas (*the demands or necessities*) son el tipo de necesidad que es determinado por la situación, en otras palabras lo que el aprendiente debe saber para funcionar en una situación meta, también son llamadas como necesidades objetivas o producto. Richterich (1980, como se citó en West, 1994) describió este tipo como necesidades objetivas, que pueden ser consideradas hasta cierto punto generales en el marco de un análisis de situaciones cotidianas. De igual manera, se pueden reconocer como necesidades generales en situaciones más específicas. Esta categoría está estrechamente relacionada con los objetivos que se consideran en un curso, desde niveles muy profundos como decidir los elementos léxicos a utilizar o seleccionar el idioma en que se trabajarán algunas habilidades.

Otro tipo de necesidades que es importante mencionar son las carencias (*lacks*); si bien es importante identificar las necesidades, no es lo único a tomar en cuenta. Debemos considerar lo que el aprendiente ya sabe y compararlo con el objetivo de la competencia lingüística, la brecha entre estos dos puede ser llamado como las carencias del estudiante

(Hutchinson y Waters, 1987, como se citaron en West, 1994) Teniendo en cuenta esto, las carencias decidirán en gran medida el currículo, ya que el docente puede tener una idea más certera del nivel de sus estudiantes y planear como corresponda.

Por último, el tercer grupo de necesidades son los deseos (*wants*) del estudiante, los cuales son muy personales, y frecuentemente son definidas como subjetivas. Debido a este tipo de etiqueta se clasifican como impredecibles o poco definibles (Moreno, 2004); esto no significa que los deseos del estudiante deben considerarse como menos reales, o restarles importancia. Algunas veces pueden ir en contra incluso de los objetivos del curso, sin embargo, algunas pueden ser percibidas en la mayoría de los estudiantes y pueden ser negociadas con el profesor (West, 1994).

En el segundo grupo de necesidades, tenemos las estrategias de aprendizaje (*learning strategies*) y limitaciones (*constraints*). El primer tipo se refiere a lo que el estudiante necesita hacer para aprender, o en otras palabras los procedimientos utilizados para ir de la situación de partida a la situación meta. No obstante, en esta podemos tener dos tipos la percepción del estudiante y la del profesor, que muchas veces pueden contradecirse. Mientras unos pueden opinar sobre los temas o la forma de ser corregidos, los otros pueden ponderar más sobre la variedad de estrategias o los materiales. El último tipo de necesidades son las limitaciones que se refieren a factores externos que pueden incluir los recursos disponibles, las conductas recurrentes, la cultura, incluso materiales de apoyo, métodos disponibles y en este caso, el programa de la escuela.

Dentro de las necesidades ya descritas, hay algunas que ya se ha mencionado que son de importancia como los deseos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes para hacer la clase de mayor relevancia para el estudiantado. Ya que como menciona James (1980) la experiencia de aprendizaje es cultural, es decir, la percepción cultural sobre la lengua o las estrategias pueden determinar si el estudiante será exitoso en su aprendizaje. Por otro lado, Tarone y Yule (1989) hablan sobre el conflicto que puede surgir entre la perspectiva del profesor y del aprendiente y proponen tres soluciones: luchar contra ellos, unirse a ellos o dirigirlos. Tomando en cuenta que es imposible cambiar las demandas u objetivos, y las limitantes cambiarán poco a corto plazo por la pandemia actual, sumado a la restricción de las estrategias utilizadas, los esfuerzos se deben centrar en los deseos y las carencias de ambas partes. De esta manera se puede apoyar, en la medida de lo posible, a enfatizar la comunicación en el salón de clase de una manera efectiva para los participantes. A pesar de

que se espera que las profesoras cubran ciertos aspectos de la lengua, basados en las prácticas del lenguaje es posible modificar los contenidos, sobre todo las temáticas y estrategias, para favorecer que el material contenga temas atractivos y que tomen en cuenta el contexto previamente descrito.

Por otro lado, es esencial que el análisis de necesidades no sólo se aplique a los estudiantes, sino también a los docentes. Hoadley-Maidement (1980, como se citó en West, 1994) menciona que son esenciales tres partes en un análisis de necesidades: el profesor, el aprendiente y la compañía-institución. En cuanto a la institución, si bien podemos identificar como autoridad al director de la institución o la jefa de enseñanza, que supervisan el trabajo docente, sus respuestas a una entrevista serían ciertamente valiosas en cuanto a un panorama general, pero debido a la excesiva carga administrativa generado por los distintos imprevistos causados por la pandemia, es menos precisa en cuanto a las actividades realizadas en el aula.

Puesto que el director se centra en la generalidad del programa para velar que los objetivos propuestos se cumplan y gestionar los procesos administrativos, mientras que la jefa de enseñanza, si bien guía a las docentes tampoco es un apoyo constante o restrictivo; por lo cual nos podría brindar información general más no específica de las actitudes del estudiantado ante situaciones comunicativas. Por otro lado, el docente es el responsable de la planeación de su clase y de los materiales para esta, por lo cual ha utilizado el libro con los estudiantes y conoce de primero mano sus reacciones al utilizarlo. Por consiguiente, los dos elementos más importantes en el análisis son las docentes y los estudiantes que cursaron primero de primaria en el ciclo 2019-2020.

Una vez descrito lo anterior, se decidió que este trabajo de investigación era de carácter descriptivo, ya que se busca “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, [...] que se someta a análisis” como lo menciona Hernández, Fernández, y Baptista (2014, p. 98). El análisis de necesidades tuvo como objetivo obtener datos objetivos y relevantes que brinden información más certera de las necesidades de los estudiantes y profesoras. Se decidió realizar una entrevista a las docentes y una encuesta a los aprendientes. La entrevista cuenta con cuatro secciones (véase Anexo 14): I. Formación inicial y continua, II. Plan de Estudios, cambios, III. Materiales, IV. Estrategias e interacción de clase. Cuenta en total con 13 preguntas redactadas en español para brindar mayor comodidad al profesor. En este caso ya que es una entrevista, el consentimiento fue oral y la descripción del proyecto se hizo antes de empezar la entrevista.

En cambio, para realizar el cuestionario para los estudiantes, se realizó un cuestionario de 46 preguntas donde los temas fueron (véase Anexo 15): I. Información personal, II. Formación, III. Percepción de tu formación, IV. Gustos personales y V. Estrategias enseñanza-aprendizaje. Estas fueron redactadas de igual manera de en español para que no hubiera ninguna confusión.

Ya que esta información fue obtenida de menores de edad, fue necesario redactar un oficio para el director de la institución (véase Anexo 16) solicitando su autorización para poder realizar el cuestionario. De igual manera, se incluyó un breve texto donde se explica los propósitos del cuestionario y la finalidad de este proyecto para que el estudiante de igual manera diera su consentimiento.

### **1.2.2 Aplicación**

Para la aplicación se contactó primero a las docentes para considerar un horario que conviniera a ambas partes, y así poder acordar el medio (presencial o en línea); a causa de los constantes cambios en los horarios en las clases y la entrada en vigor de las clases presenciales en la mayoría de las escuelas del país. La primera entrevista se realizó a una de las dos docentes a través de video llamada en el horario que ella indicó que le favorecía más. Mientras que a la otra docente se aplicó la entrevista en la escuela secundaria para ajustarse a sus horarios y a su carga de trabajo. A pesar de que las entrevistas fueron realizadas en diferentes locaciones, sus opiniones con respecto al programa no difieren en los puntos esenciales, aunque sí en la interacción del estudiantado. Posteriormente, las entrevistas se transcribieron y se separaron en matrices las partes más relevantes conforme a los temas de interés para esta investigación, para su posterior análisis.

Por otro lado, las encuestas a los estudiantes fueron realizadas en su escuela en distintas semanas, debido a la división que se hizo después del regreso a clases en el ciclo 2021-2022; se decidió que para evitar aglomeraciones, los grupos fueran separados en tres secciones. Por lo que puede variar las veces por semana que va una sección y eso sin contar las suspensiones laborales en días festivos. También cabe mencionar que al solicitar el permiso del director, este consideró que no era necesario notificar a los padres de familia para que los estudiantes contestaran el cuestionario. Sin embargo, sí consideraba necesario que los cuestionarios fueran aplicados en persona tanto para poder observar la aplicación,

como para que los estudiantes no tuvieran necesidad de un dispositivo para contestar. Lo cual resultó muy benéfico para la aplicación, ya que era la primera vez que muchos estudiantes tomaban una encuesta de esta índole, además de que algunos tenían reservas acerca del anonimato del instrumento. Estos dos problemas se vieron resueltos ya que la investigadora pudo explicar más ampliamente la naturaleza del proyecto, de igual manera se pudo reafirmar que todas las respuestas serían anónimas.

No obstante, debido a la subdivisión de los grupos al reducirse a un tercio de su número normal y los estudiantes al asistir en diferentes semanas, la aplicación tendría que prolongarse para poder trabajar con todas las secciones. Los días de aplicación fueron los días 5, 6, 7, 12, 13, 19 y 22 de octubre de 2021; las aplicaciones se realizaron en el salón de clase de cada grupo y se presentó el cuestionario en el proyector que tiene cada salón, mientras los estudiantes contaban con una hoja de respuestas e iban anotando sus respuestas. Se leyó una a una las preguntas, evitando influir en las respuestas obtenidas, sólo se intervino cuando surgía alguna pregunta acerca de la manera responder o la pregunta no resultaba clara. Se brindaban sinónimos o ejemplos para que la pregunta quedara más clara, cuidando siempre que no se modificara el sentido de la pregunta.

Finalmente, una vez terminado la aplicación de las encuestas en todas las secciones, se decidió que se seleccionaría una muestra probabilística, ya que se requería hacer una estimación de los fenómenos que ocurren en la población; específicamente en este caso se requirió una estimación de las percepciones de los aprendientes que contestaron la encuesta. Se seleccionó el número de la muestra utilizando la aplicación STATS (calculadoras estadísticas), la cual es un *software* estadístico para investigadores de mercadotecnia; se pueden calcular tamaños de muestras, márgenes de error para entrevistas, correlaciones, entre otros (Decision Analyst, 2022). Esta aplicación es capaz de calcular el tamaño de una muestra probabilística utilizando las fórmulas necesarias con un mínimo de error. Por lo que se decidió utilizar este programa para asegurar que los cálculos fueran lo más precisos posible.

Se utilizaron los valores recomendados en Hernández, Fernández, y Baptista (2014) para una muestra como la que se tuvo en este trabajo; ya que no se cuentan con marcos previos de referencia. Se necesitaron tres valores para obtener el grupo deseado, los cuales fueron: porcentaje estimado de la muestra, el nivel deseado de confianza y el error máximo. El primero se refiere a la probabilidad de ocurrencia del fenómeno que se busca en la población, el porcentaje recomendado cuando no se tiene un marco previo es de 50%.

Posteriormente, los porcentajes de nivel de confianza y su complementario, el error máximo, se definen como el porcentaje “de acertar en la representatividad de la muestra” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014). Ya que ambos son dependientes, en el caso que se escogiera un 99% de confianza, el error máximo sería de 1%. Tomando en cuenta los puntos anteriormente mencionados, se decidió establecer que el fenómeno que se buscaba en la muestra en un 50%, por lo tanto, se asume que existe el mismo porcentaje de posibilidades que un estudiante tenga una opinión favorable acerca de algún elemento en su enseñanza o que le agrade algún tema a que no la tenga. Posteriormente, se definieron los porcentajes de nivel deseado de confianza y el error máximo; debido al tipo de población y la falta de marcos previos, se decidió que se mantendría el 5% de error máximo que recomienda STATS, por lo tanto el nivel de confianza se estableció en 95%.

De este modo, una vez ya establecidos los valores anteriores, y una población total de 233, se obtuvo el tamaño de la muestra de 146 estudiantes en STATS. Una vez que se obtuvo el tamaño de la muestra a analizar, se ordenaron todas las secciones del mismo grupo y se numeraron. Posteriormente, se obtuvo a través de una selección sistemática de elementos muestrales, ya que de esta manera todas las encuestas tenían la misma probabilidad de ser escogidas. En este método se selecciona dentro de una población  $N$  un número  $n$  de unidades usando un intervalo  $K$ : de este modo, tenemos que  $K = N/n$ , por lo tanto  $K$  es el intervalo de selección sistemática,  $N$  es la población y  $n$  es la muestra (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). Se aplicó dicha fórmula de la siguiente manera:

$$K = \frac{N}{n} = \frac{233}{146} = 1.59, \text{redondeado} = 2$$

No obstante, la aplicación del intervalo de selección no se inició desde el número uno, sino que se siguió la recomendación de Hernández, Fernández, y Baptista (2014), se tiró un dado para tener el número con el que empezaría a aplicar  $K$  hasta obtener  $n$ . Posteriormente, se contabilizó las respuestas y se hizo una base de datos para poder graficar los resultados que se presentan en la siguiente sección.

### 1.2.3 Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, en primer lugar de las encuestas realizadas a los estudiantes y posteriormente las respuestas brindadas por las docentes.

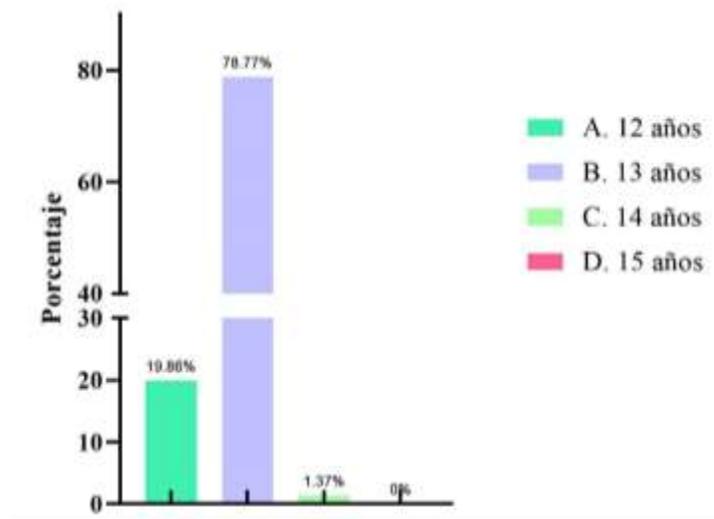
#### 1.2.3.1 Encuestas a la población

Las figuras de esta sección se presentan en el orden que siguen en el cuestionario, por lo que se tienen cinco secciones. Aunque se incluyeron figuras adicionales a las preguntas abiertas en donde se pidió más de un dato o la información dada requería una distinta clasificación. Por último, es necesario mencionar que se omitió la primera pregunta ya que todas las encuestas incluidas en la muestra daban su consentimiento del uso de sus respuestas para el presente trabajo.

#### Sección I. Información personal

**Figura 1**

*Pregunta 2: ¿Cuántos años tienes?*

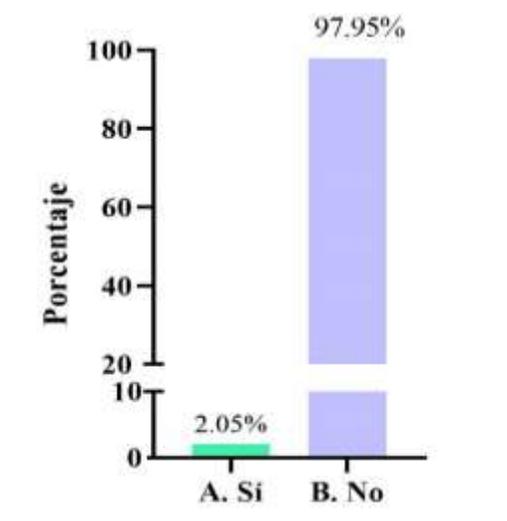


*Nota.* La figura muestra las edades que tenían los estudiantes al momento que contestaron el instrumento. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 1 muestra que el 19.86% tenía doce años al momento de la aplicación del instrumento, mientras el 78.77% tenía 13 años. Por último, el 1.37% tenía 14 años. Nadie reportó tener 15 años hasta ese momento.

## Figura 2

Pregunta 3: ¿Hablas alguna lengua indígena?

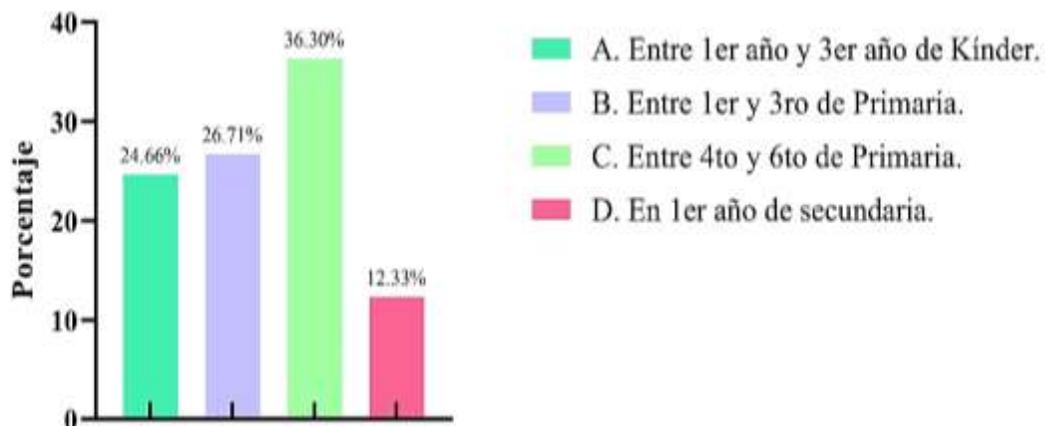


*Nota.* Se muestra el porcentaje de hablantes una lengua y aquellos que no la hablan. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

En la figura 2 se puede observar que el 97.95% negó hablar una lengua indígena hasta ese momento, mientras sólo un 2.05% afirmó hablar una lengua indígena.

**Figura 3**

*Pregunta 5: Indica en qué grado empezaste a estudiar inglés*

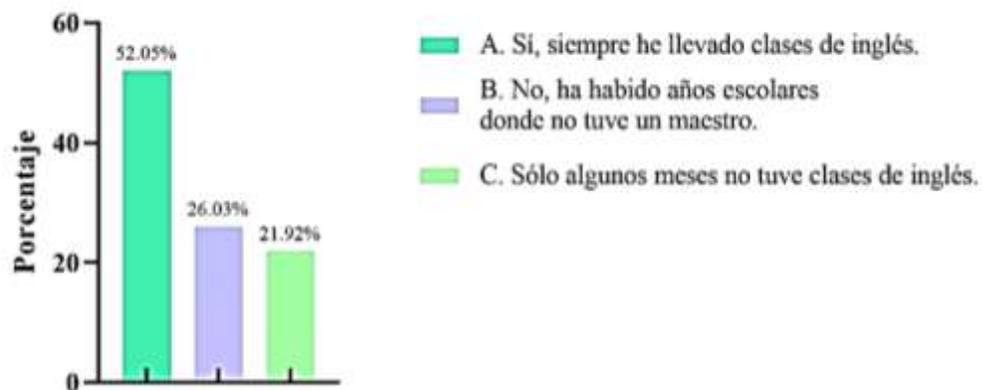


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que empezaron a estudiar inglés en distintas etapas de su trayectoria escolar. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 3 muestra que el 24.66% empezó entre el 1er y 3er año de Preescolar, mientras el 26.71% comenzó entre 1er y 3er de primaria. Mientras, el 36.3% inició entre 4to y 6to año de primaria. Finalmente, el 12.33% comenzó a estudiar inglés al entrar en la escuela secundaria.

## Figura 4

Pregunta 6: ¿Tus clases de inglés han sido constantes desde el inicio?



*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que han contado con una educación en la lengua inglesa de manera continua, o en su defecto hubo momentos donde se carecieron de la misma. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

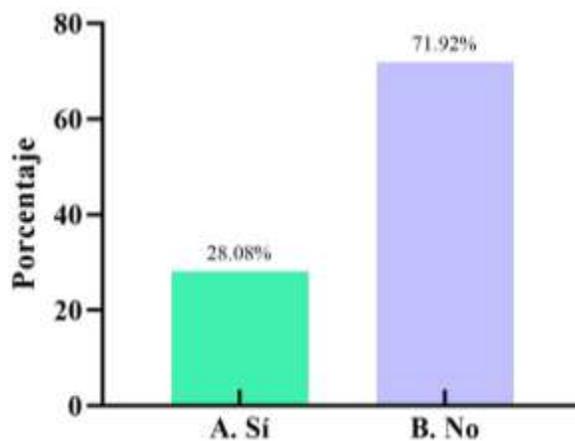
En la figura 4 se puede observar que el 52.02% seleccionó la respuesta A, mientras que el 26.03% no ha contado con un maestro en algún ciclo escolar. Por último, el 21.92% sólo no tuvo un maestro de inglés por algunos meses.

## Sección II. Formación

En la siguiente sección, se muestran datos más específicos de su formación en la enseñanza del inglés. No sólo brinda datos sobre el tiempo que han sido aprendientes de una segunda lengua, sino también si han recibido estas clases en una institución privada, las escuelas donde han estudiado, y la regularidad con la que reciben instrucción en la lengua inglesa.

## Figura 5

*Pregunta 7: ¿Has ido a una escuela de paga?*

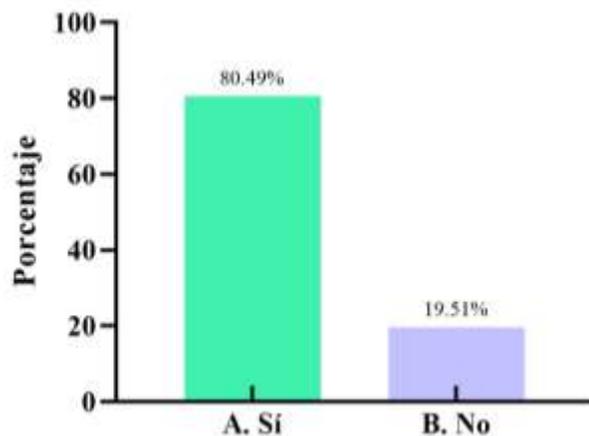


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que han asistido a una escuela de paga. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

En la figura 5, se observa que un 71.92% no ha asistido a una escuela de paga. Asimismo, un 28.08% sí ha asistido en algún momento a una escuela particular.

## Figura 6

*Pregunta 8: ¿Estudiaste inglés en dicha escuela?*

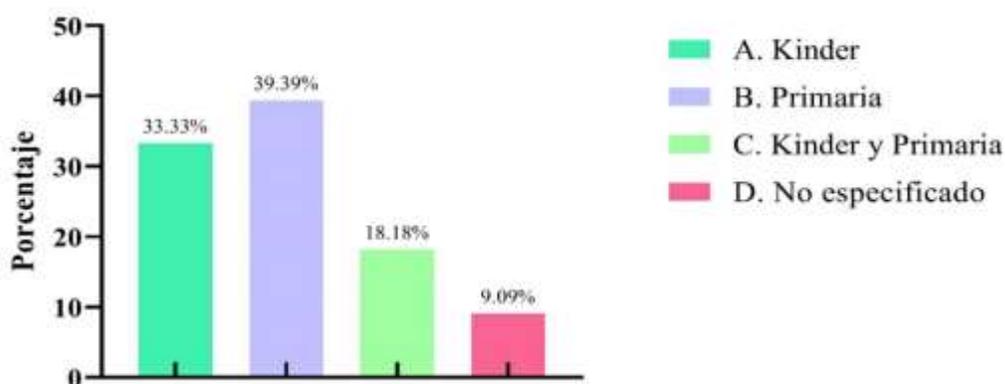


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que estudiaron la materia de inglés en la institución privada en la que estudiaron. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Se puede observar que la pregunta comprendida en la figura 6 sólo fue contestada por el 28.08% de la muestra que respondió afirmativamente la pregunta anterior. El 80.49% estudió inglés en las instituciones a las que asistieron. Por otro lado, el 19.51% contestó negativamente a la pregunta.

### Figura 7

*Pregunta 9: Si respondiste que sí a la pregunta anterior, escribe cuánto tiempo asististe y en qué grados.*



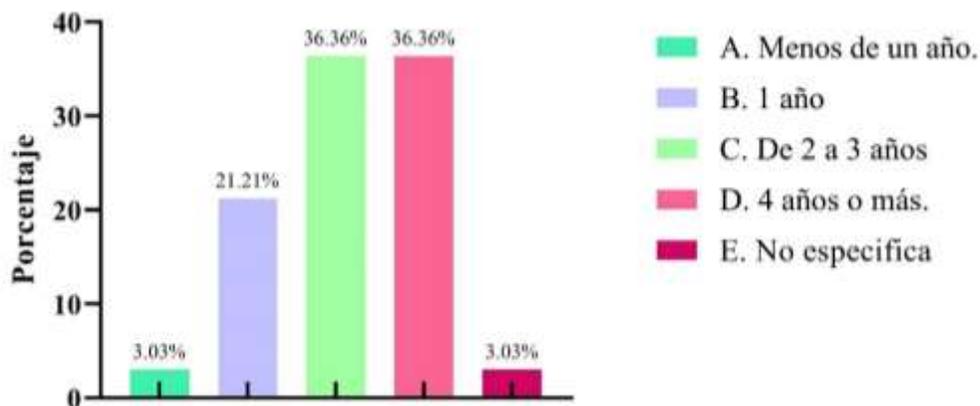
*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que han recibido formación en inglés en una institución privada en diferentes etapas de su trayectoria escolar.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 9 demuestra que el 33.33% estudiantes recibió instrucción en la lengua anglosajona desde el preescolar. Mientras el 39.9% empezó en la primaria, asimismo el 18.18% tomó clases en ambos niveles. Por último, el 9.09% no especificó el nivel en el que estudiaron inglés en sus instituciones.

## Figura 8

*Pregunta 9: Si respondiste que sí a la pregunta anterior, escribe cuánto tiempo asististe y en qué grados.*



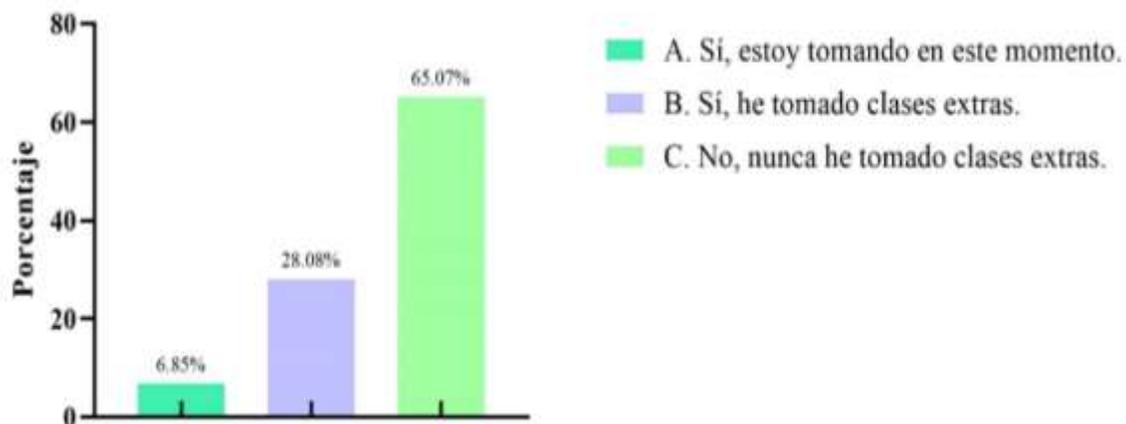
*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que aprendieron inglés en una institución privada y específicamente el tiempo que permanecieron en estas.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 9 indica que el 3.3% de la muestra recibió clases del idioma inglés menos de un año, asimismo el 21.21% estudió la lengua un año. Por otro lado, el 36.36% estudió entre 2 y 3 años, mientras el mismo porcentaje estudió cuatro más años inglés en su escuela. Por último, el 3.03% no especificó el tiempo que estudió inglés en una escuela privada.

## Figura 9

Pregunta 10: ¿Has tomado clases extras de inglés en otras instituciones aparte de las



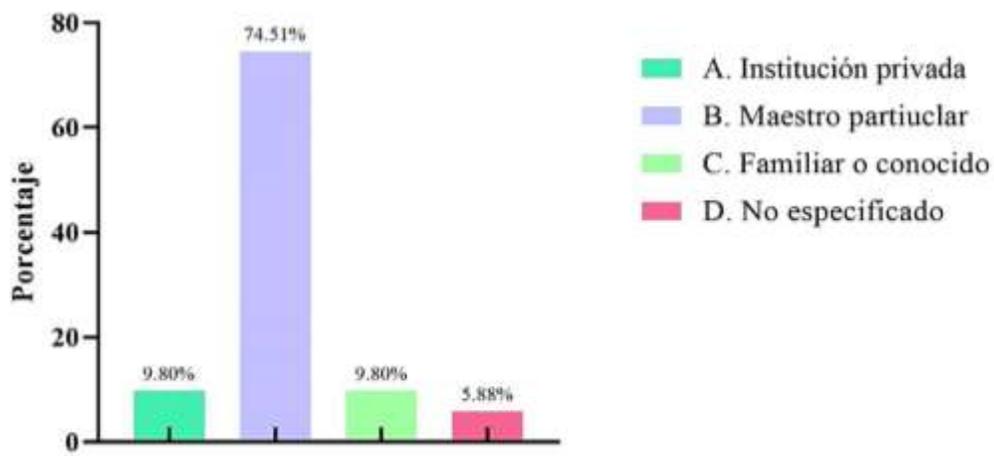
proporcionadas en tu escuela?

*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes tomando clases de inglés extracurricularmente. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 9 muestra que el 6.85% estaba tomando clases extracurriculares al momento de la aplicación del instrumento, mientras que el 28.08% tomó clases extra previamente a la aplicación del instrumento. Finalmente, un 65.07% nunca ha asistido a clases extracurriculares.

**Figura 10**

*Pregunta 11: Si contestaste sí en la pregunta anterior, escribe el nombre de la institución*



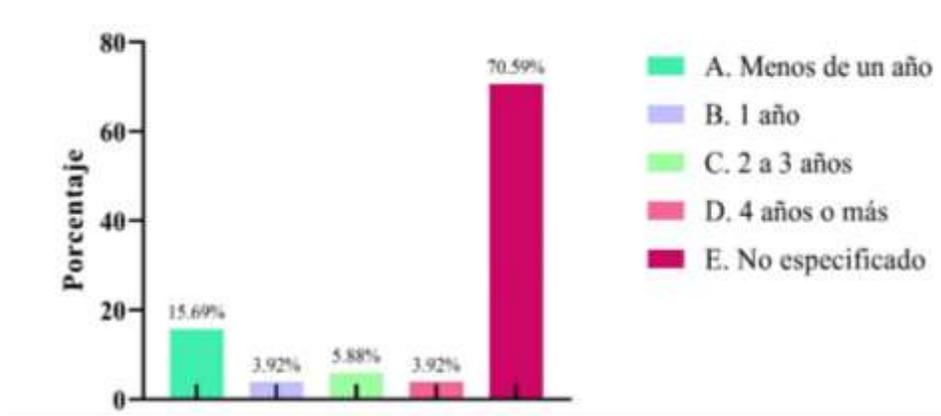
*donde estudiaste y cuánto tiempo tomaste las clases.*

*Nota.* Se muestra el porcentaje con que los estudiantes tomaron clases en instituciones o con docentes extracurricularmente. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 10 muestra que el 9.8% asistió a una institución privada, mientras el 74.51% tomó clases con un maestro particular al momento de la encuesta. Asimismo, el 9.8% tomaba clases impartidas por un familiar o conocido. Finalmente, el 5.88% no especificó la institución en la que tomó clases.

### Figura 11

*Pregunta 11: Si contestaste sí en la pregunta anterior, escribe el nombre de la institución donde estudiaste y cuánto tiempo tomaste las clases.*

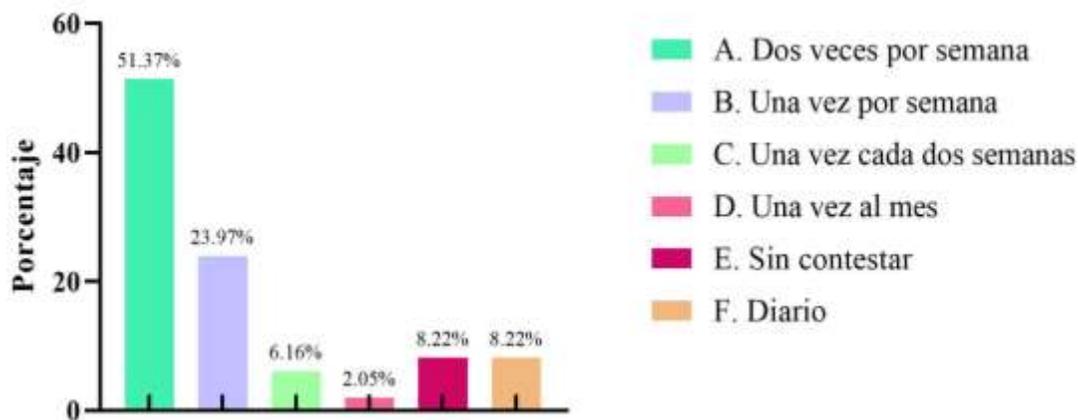


*Nota.* Se muestra el tiempo que los estudiantes reportaron haber estudiado extracurricularmente. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 11 hace notar que el 15.69% tuvo clases extracurriculares menos de un año, mientras el 3.92% contó con clase extracurriculares un año. Por otro lado, el 5.88% asistió a clases extras entre 2 y 3 años, asimismo el 3.92% las tomó 4 años o más. Por último, el 70.59% no especificó el tiempo que tomó clases extracurriculares.

**Figura 12**

*Pregunta 12: En el caso que hayas estudiado inglés en la primaria, ¿Cuántas veces por*



*semana tomabas clase de la materia?*

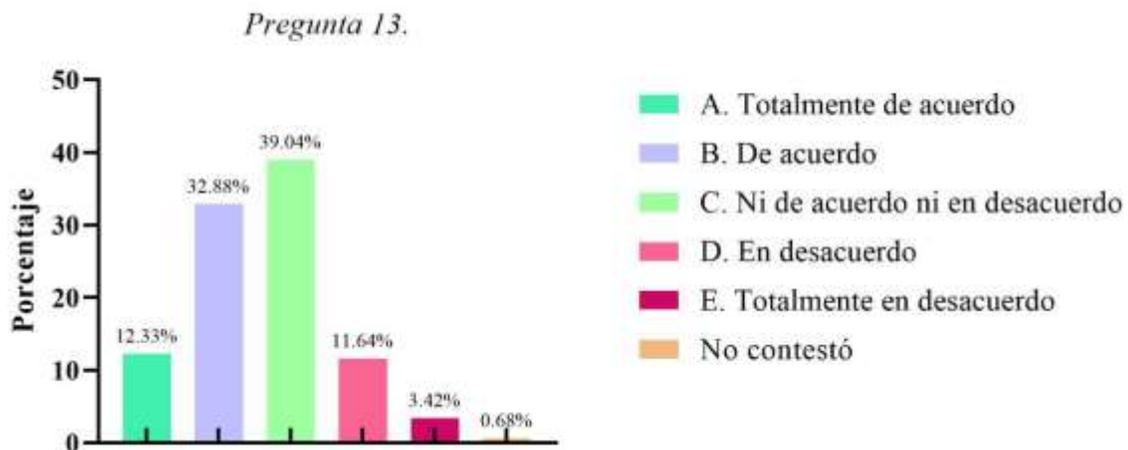
*Nota.* Se muestra el porcentaje de los estudiantes que escogieron distintas frecuencias de tiempo que estudiaron inglés en la primaria. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Asimismo, el 51.37% recibió clases una vez cada dos semanas, y el 23.97% una vez por semana. Mientras, el 6.16% escogió la respuesta C y el 2.05% la opción D. Finalmente, se obtuvo el mismo porcentaje, 8.22%, en aquellos que no contestaron y aquellos que asistían a clases de inglés de manera diaria.

### Sección III. Percepción de tu formación

**Figura 13**

*Pregunta 13: Al egresar de la primaria entendía la idea principal de una conversación o narración de mi interés en inglés, además de reconocer algunos detalles de la misma.*

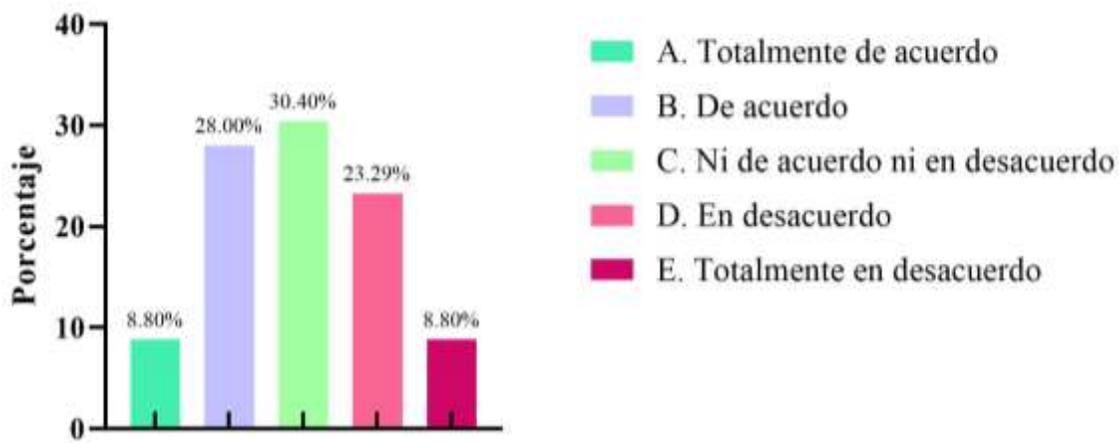


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que está de acuerdo o en desacuerdo con ser capaz de entender la idea principal en un texto oral, además de reconocer información específica. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 13 enseña que un 12.33% estaba totalmente de acuerdo con la afirmación, asimismo el 32.88% de los encuestados señaló que estaba de acuerdo. Mientras, un 39.04% no estaba de acuerdo, ni en desacuerdo. Por otra parte, el 11.64% estaba en desacuerdo con la pregunta y el 3.42% estaba totalmente en desacuerdo.

**Figura 14**

*Pregunta 14: Al egresar de la primaria daba sugerencias y daba mi opinión en inglés a mis compañeros acerca de un tema de interés.*

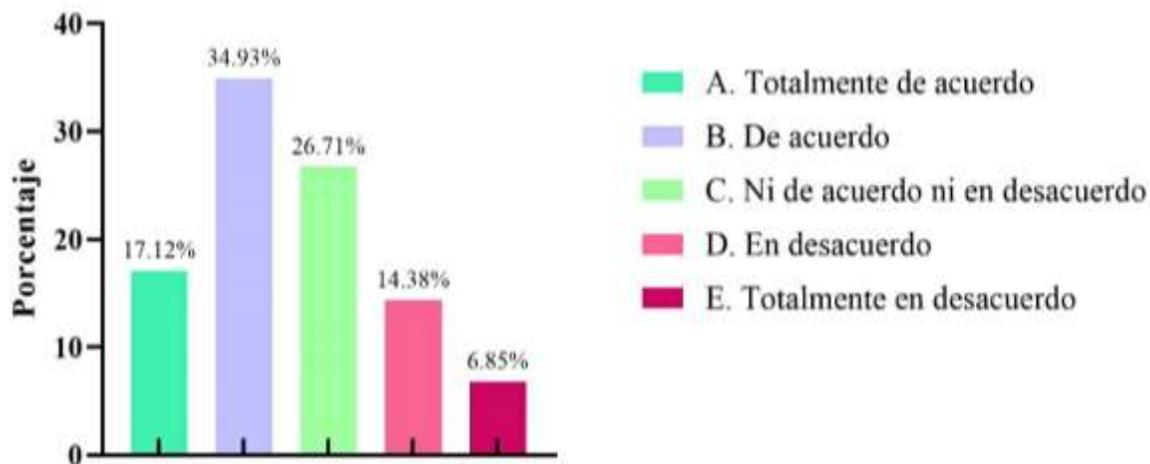


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que estaban de acuerdo o en desacuerdo con la competencia comunicativa de expresar sugerencias, y dar opiniones acerca de temas cercanos. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 14 presenta que el 8.80% estaba totalmente de acuerdo, mientras el 28% de los estudiantes estaba de acuerdo, y el 30.40% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo. Por otra parte, el 23.29% estaba en desacuerdo. Finalmente, se encontró que el 8.80% estaba totalmente en desacuerdo.

**Figura 15**

*Pregunta 15: Al egresar de la primaria reconocía los señalamientos públicos y escribía instrucciones para evitar accidentes.*



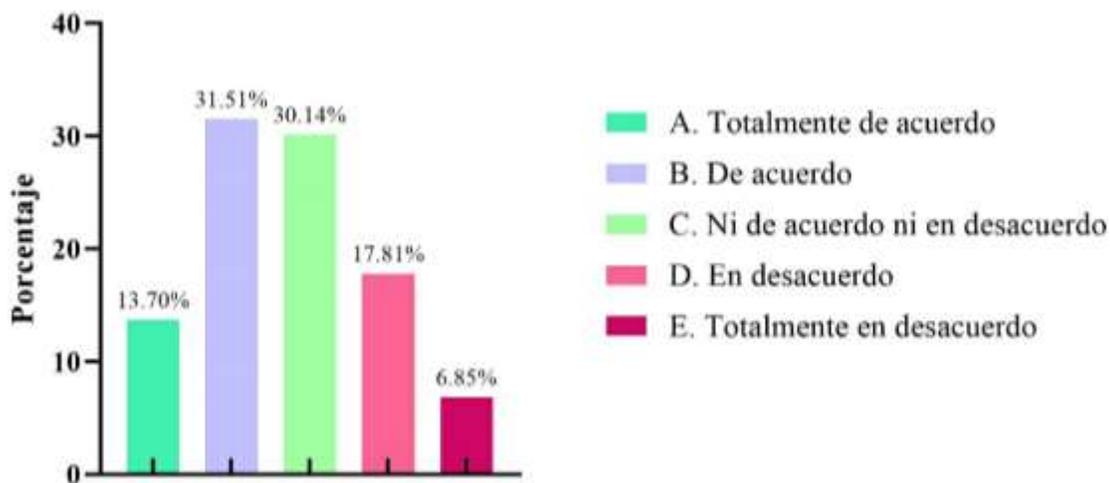
*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que estaban de acuerdo o en desacuerdo con la habilidad de reconocer iconos, y redactar advertencias.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 15 presenta que el 17.12% estaba totalmente de acuerdo con la competencia mencionada, mientras el 34.93% estaba de acuerdo. Asimismo, el 26.71% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo. Por último, el 14.38% estaba en desacuerdo y el 6.85% estaba totalmente en desacuerdo.

**Figura 16**

*Pregunta 16: Al egresar de la primaria era capaz de leer cuentos fantásticos y relatos históricos breves, sin perder de vista el tema general.*

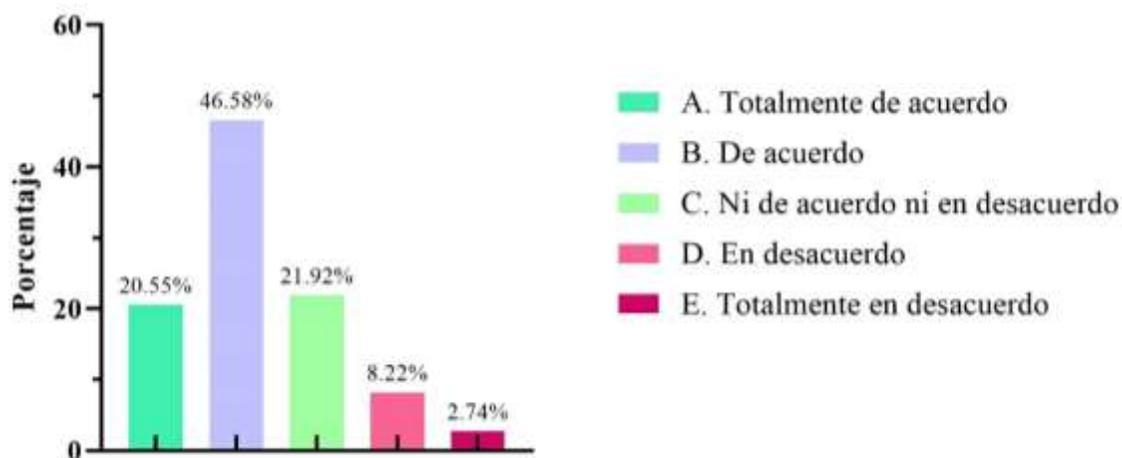


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que mostraron aprobación hacia la aseveración de la competencia lectora mencionada. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 16 hace notar El 13.70% está totalmente de acuerdo, mientras el 31.51% está de acuerdo con la aseveración. Asimismo, el 30.14% no está de acuerdo ni en desacuerdo. Finalmente, el 17.81% está en desacuerdo, y el 6.85% está totalmente en desacuerdo.

**Figura 17**

*Pregunta 17: Al egresar de la primaria era capaz de señalar las diferencias entre otras*



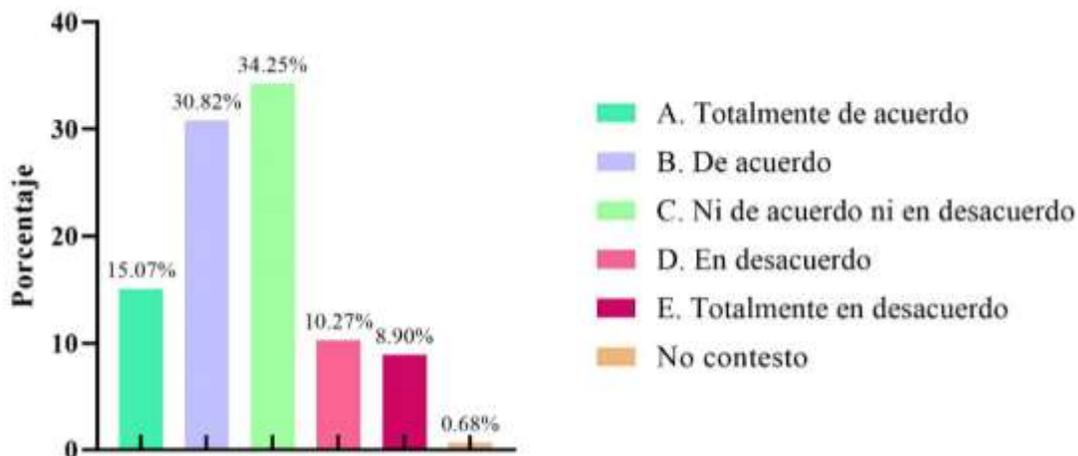
*culturas y mi cultura; además que puedo explicar costumbres con ayuda de imágenes.*

*Nota.* Se muestra el porcentaje que estaban de acuerdo o en desacuerdo con poder llevar cabo la competencia intercultural de identificar elementos extranjeros con ayuda de imágenes. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 17 presenta que el 20.55% estaba totalmente de acuerdo con la competencia intercultural ya mencionada, mientras el 46.58% estaba de acuerdo. Asimismo, el 21.92% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo. Por último, el 8.22% estaba en desacuerdo, y el 2.74% estaba totalmente en desacuerdo.

**Figura 18**

*Pregunta 18: Mis clases de inglés en la primaria me ayudaron a entender lo que me enseñan en la secundaria y a tener confianza al momento de expresarme.*

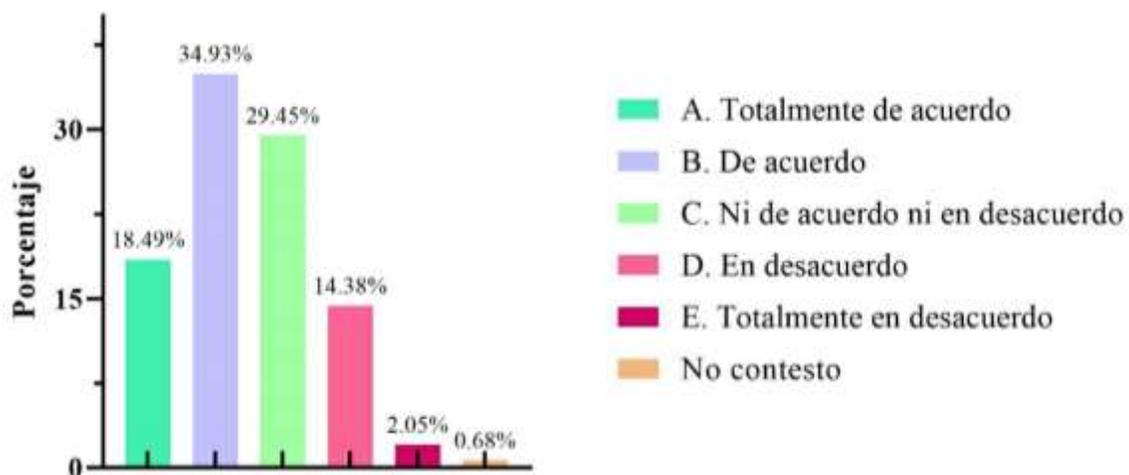


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que estaba de acuerdo o en desacuerdo que los contenidos de primaria fueron eficientes para su educación secundaria. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

En la figura 18, se puede observar que el 15.07% estaba totalmente de acuerdo con que sus clases de inglés de la primaria, les ayudaron a entender los contenidos de secundaria, mientras que un 30.82% está de acuerdo. Asimismo, un 34.25% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo. Por último, el 10.27% estaba en desacuerdo, y el 8.90% estaba totalmente en desacuerdo. Cabe señalar que el 0.68% no contestó la pregunta.

**Figura 19**

*Pregunta 19: Había suficientes oportunidades en la clase para hablar inglés y poner en práctica lo aprendido en la clase de primer año de secundaria.*

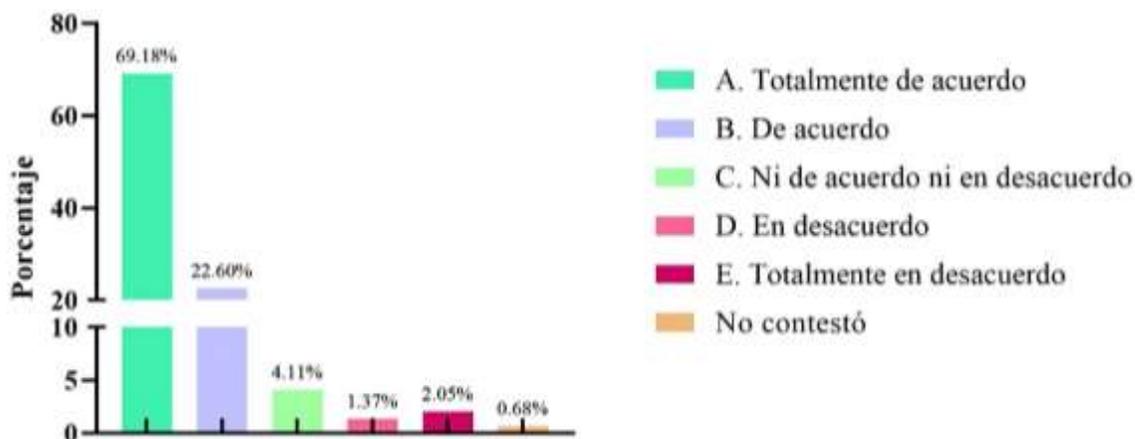


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que está de acuerdo o en desacuerdo con tener espacios y tiempo suficiente para practicar sus competencias en inglés. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 19 denota que el 18.49% estaba totalmente de acuerdo con la afirmación de que hubo suficientes oportunidades en clase de inglés de primer año. El 34.93% estaba de acuerdo, mientras el 29.45% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, el 14.38% estaba en desacuerdo, y sólo el 2.05% estaba totalmente en desacuerdo. Por último, el 0.68% no contestó.

**Figura 20**

*Pregunta 20: Recibí un libro de texto para la materia de Lengua Extranjera I (inglés) de*



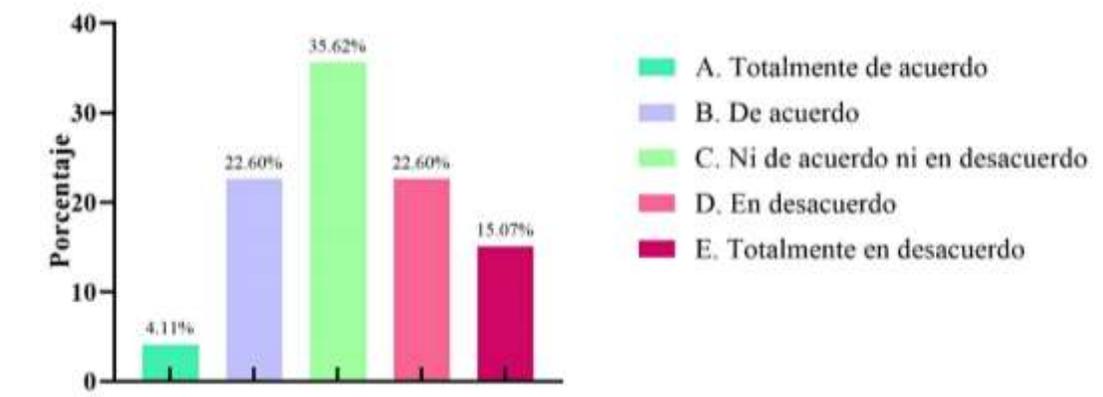
*manera gratuita.*

*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que recibieron un libro de texto por la SEP para Lengua Extranjera I. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 20 señala que el 69.18% de los encuestados estuvo totalmente de acuerdo con tener el libro de texto indicado, y el 22.60% comentó que estaba de acuerdo. Asimismo, el 4.11% no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo. Por último, el 2.05% seleccionó la opción de en desacuerdo y el 0.68% estuvo totalmente en desacuerdo.

## Figura 21

*Pregunta 21: Utilizaba constantemente el libro de texto en mis clases de Lengua Extranjera I (inglés).*

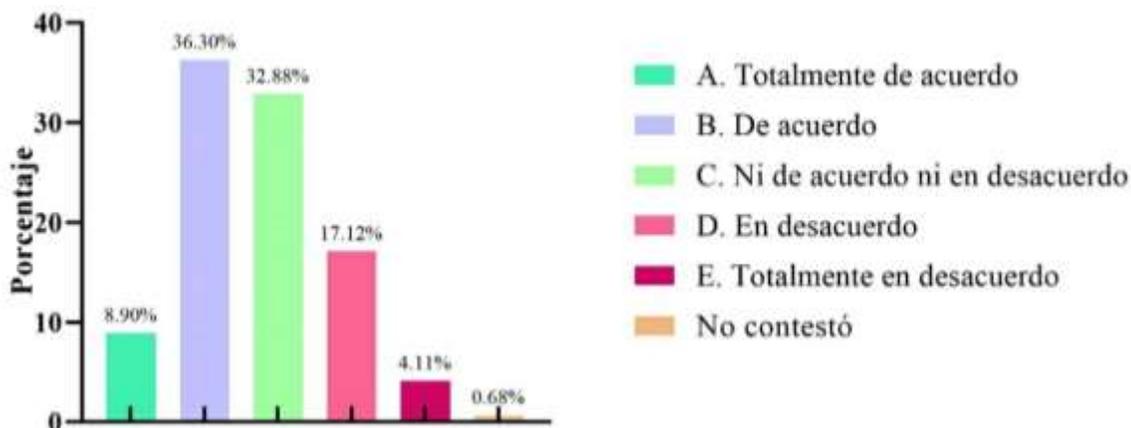


*Nota.* Se muestra el porcentaje de los estudiantes que está de acuerdo o en desacuerdo con el uso constante del libro de texto para la materia. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 21 señala que el 4.11% estaba totalmente de acuerdo, mientras el 22.60% estaba de acuerdo. Asimismo, el 35.62% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo. Por último, el 22.60% estaba en desacuerdo, y el 15.07% estaba totalmente en desacuerdo.

**Figura 22**

*Pregunta 22: Las actividades e información en el libro de primer año me ayudaban a practicar el idioma con mis compañeros.*

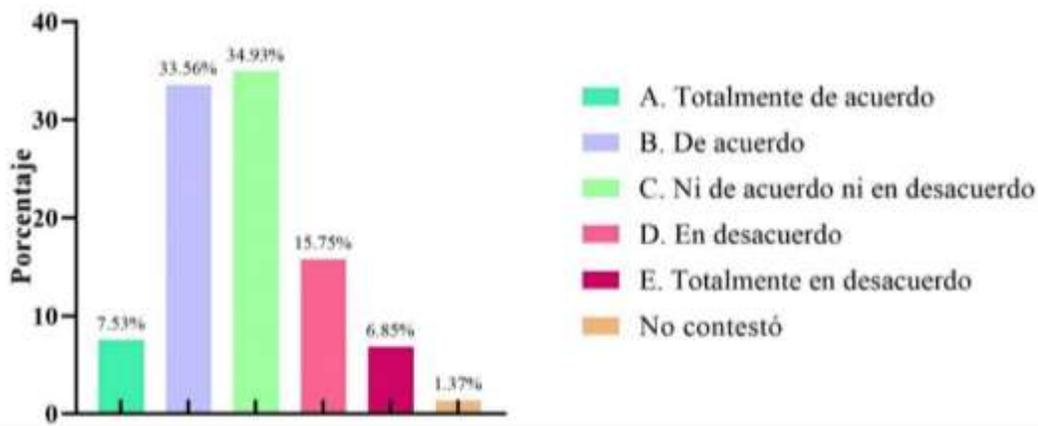


*Nota.* Se muestra el porcentaje de los estudiantes que estaban de acuerdo o en desacuerdo con que los contenidos del libro de texto les ayudaron a practicar sus competencias. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 22 hace notar que el 8.9% estaba totalmente de acuerdo con la aseveración hecha acerca de que las actividades contribuyeron a su aprendizaje y el 36.3% estaba de acuerdo. Por otro lado, el 32.88% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo. Asimismo, el 17.12% estaba en desacuerdo, y el 4.11% estaba totalmente en desacuerdo. Finalmente, el 0.68% no contestó.

### Figura 23

*Pregunta 23: Completar las actividades marcadas en el libro de primer año me ayudaron a completar el proyecto final de la unidad.*

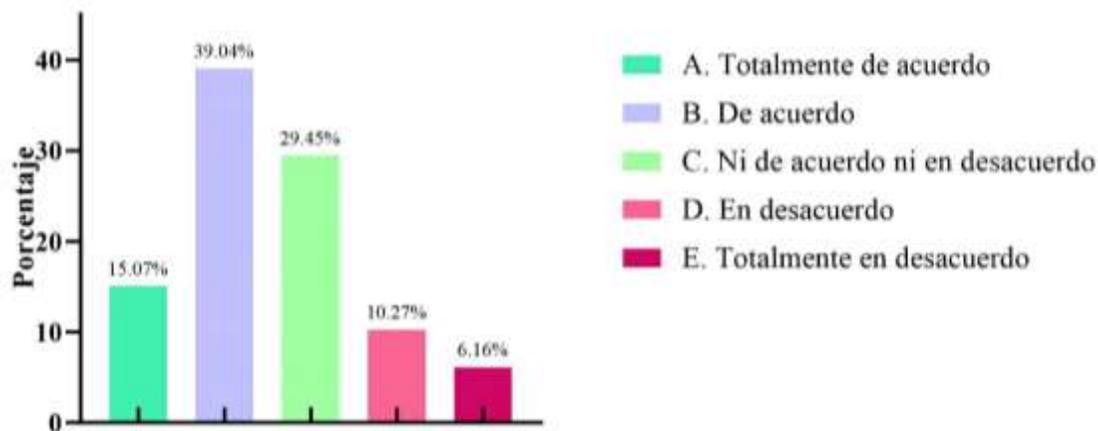


*Nota.* Se muestra el porcentaje de los estudiantes que estaban de acuerdo, o en desacuerdo con que los contenidos del libro de texto lo ayudaron a completar la tarea de cada unidad. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 23 presenta que el 7.53% estaba totalmente de acuerdo con la afirmación hecha, mientras el 33.56% estaba de acuerdo. Asimismo, el 34.93% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, el 15.75% estaba en desacuerdo, y el 6.85% estaba totalmente de acuerdo. Finalmente, el 1.37% no contestó.

## Figura 24

*Pregunta 24: Las actividades, lecturas o material en el libro de primer año me ayudaron a conocer otras culturas y reconocer las semejanzas o diferencias que hay con mi propia cultura.*



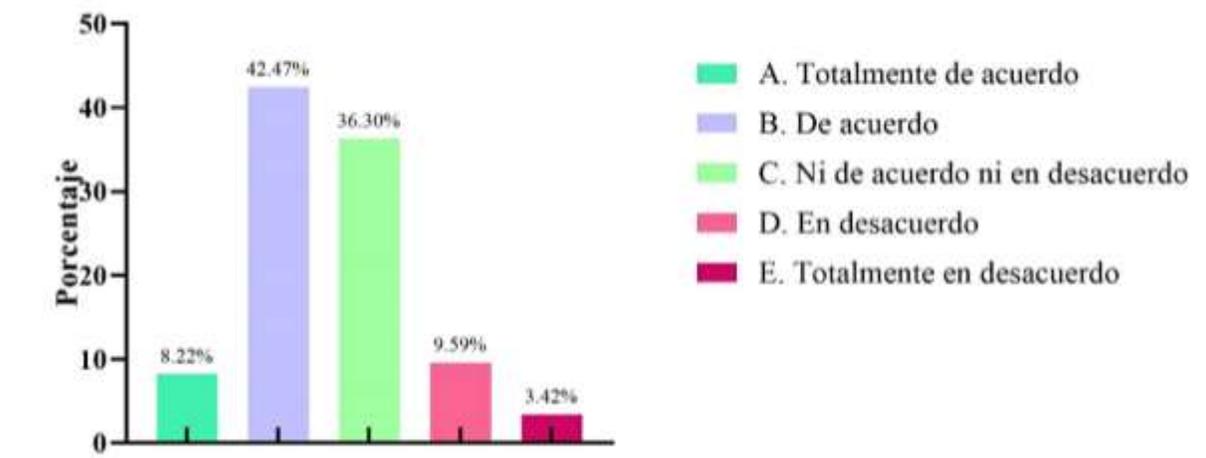
*cultura.*

*Nota.* Se muestra el porcentaje de los estudiantes que estaban de acuerdo, o en desacuerdo con que los libros de texto los ayudaron a desarrollar sus competencias interculturales. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 24 presenta que el 15.07% estaba totalmente de acuerdo con el desarrollo de su competencia intercultural con apoyo del libro de texto, mientras el 39.04% estaba de acuerdo. Asimismo, el 29.45% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, el 10.27% estaba en desacuerdo, y el 6.16% estaba totalmente en desacuerdo.

**Figura 25**

*Pregunta 25: Los temas en libro de texto y el libro de lecturas eran claros e interesantes.*

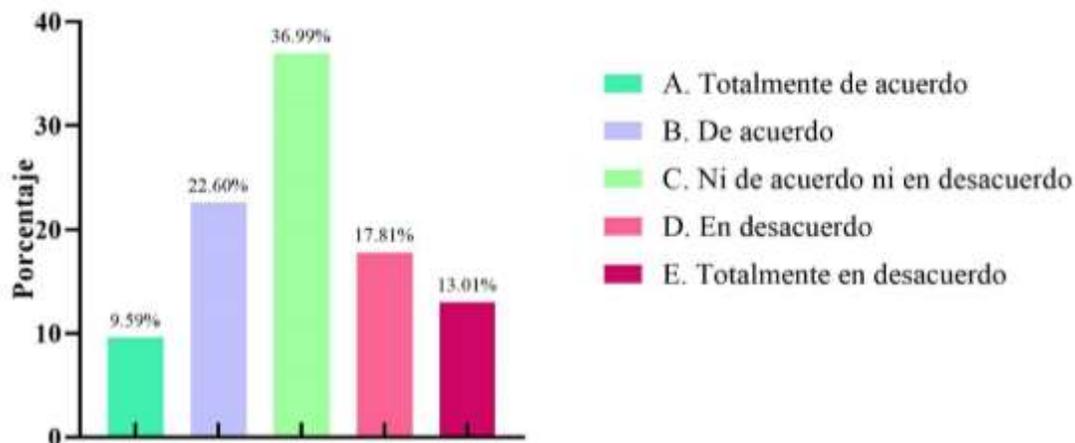


*Nota.* Se muestra el porcentaje de los estudiantes que estaban de acuerdo o en desacuerdo con que los temas del libro de texto y de lecturas eran significativos para ellos. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 25 expone que el 42.47% de la muestra estaba de acuerdo con que el libro de primer año lo ayudó a desarrollar su competencia intercultural, por otro lado, el 8.22% estaba totalmente de acuerdo. Asimismo, un 36.30% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo. Finalmente, el 9.59% estaba en desacuerdo, mientras el 3.42% estaba totalmente en desacuerdo.

**Figura 26**

*Pregunta 26: Me sentía cómodo(a) hablando en inglés durante la clase con mis compañeros*



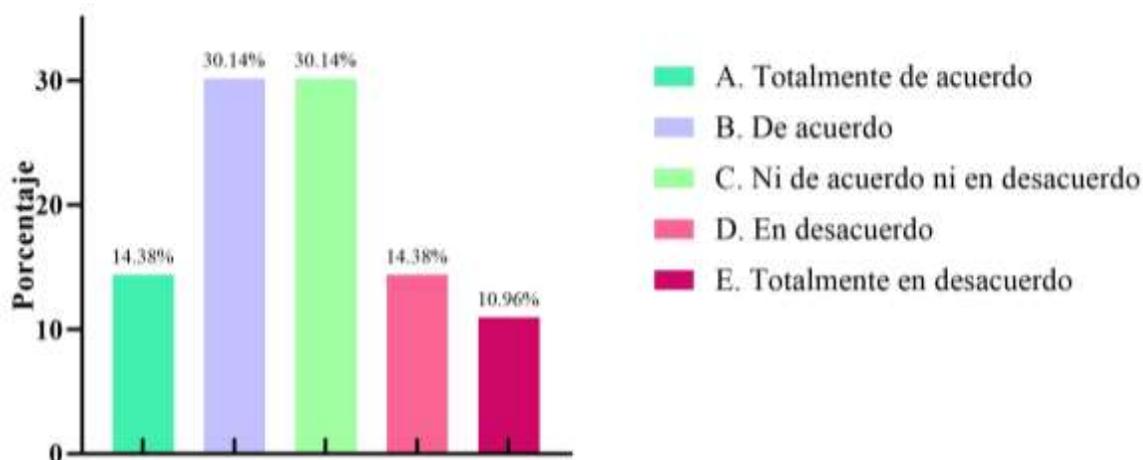
de primer año.

*Nota.* Se muestra el porcentaje de los estudiantes que se sentía cómodo hablando en la lengua inglesa con sus pares. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 26 pone a la vista que el 9.59% estaba totalmente de acuerdo, mientras 22.6% está de acuerdo. Mientras, el 36.99% no está de acuerdo ni en desacuerdo. Por último, el 17.81% está de acuerdo, a su vez el 13.01% está totalmente en desacuerdo.

## Figura 27

Pregunta 27: Me sentía cómodo(a) hablando en inglés durante la clase con mi profesora de



primer año.

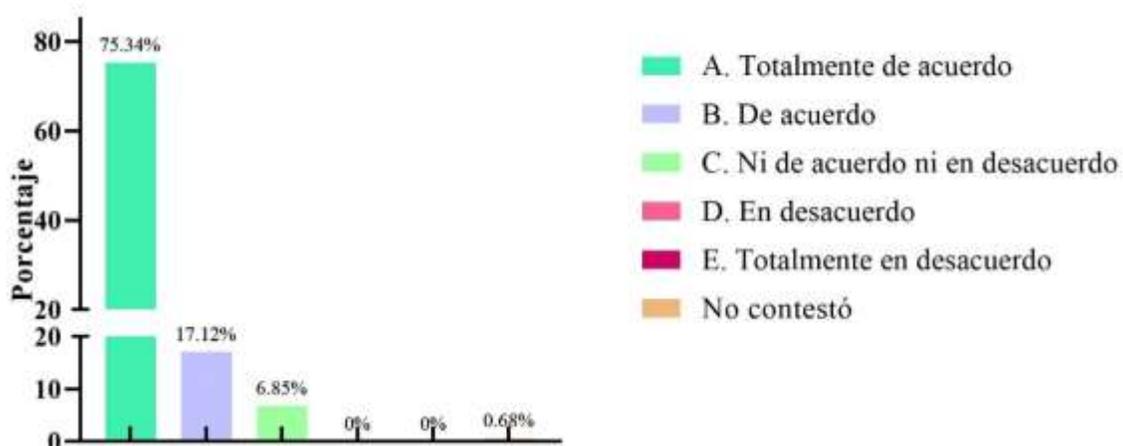
*Nota.* La figura muestra el porcentaje de los estudiantes que se sentía cómodo teniendo intercambios comunicativos con la docente a cargo de la materia.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 27 hace notar que el 14.38% estaba totalmente de acuerdo con sentirse cómodo hablando con su maestra. Asimismo el 30.14% estaba de acuerdo. Mientras, el 30.14% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo. A su vez el 14.38% estaba en desacuerdo con la afirmación hecha, y el 10.96% estaba totalmente en desacuerdo.

## Figura 28

*Pregunta 28: Aprender inglés en la escuela es importante para tener un mejor futuro.*



*Nota.* La figura muestra el porcentaje de estudiantes que concordó con que el aprendizaje del idioma anglosajón es relevante para su futuro académico y/o laboral. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

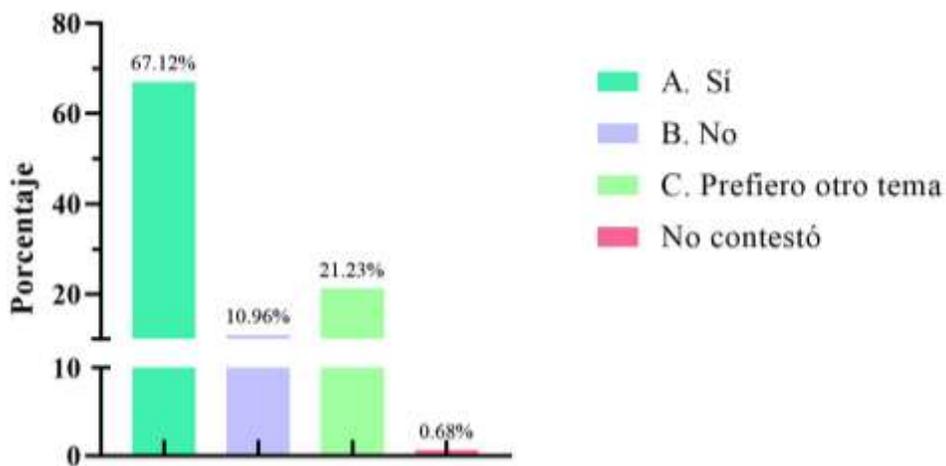
La figura 28 evidencia que el 75.34% estaba totalmente de acuerdo con la idea de que su futura trayectoria necesita ser complementada aprendiendo como segunda lengua el inglés, asimismo el 17.12% estaba de acuerdo. A su vez, el 6.85% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, sólo un 0.68% no contestó la pregunta.

## Sección IV. Gustos personales

Esta sección se centra en las preguntas relacionadas a los temas que les pueden llamar la atención a los estudiantes, lo cual brinda una idea más precisa de los temas que son interesante para ellos y pueden resultar en actividades más significativas.

**Figura 29**

*Pregunta 29: ¿Te gustaría hablar sobre cantantes famosos en clase?*

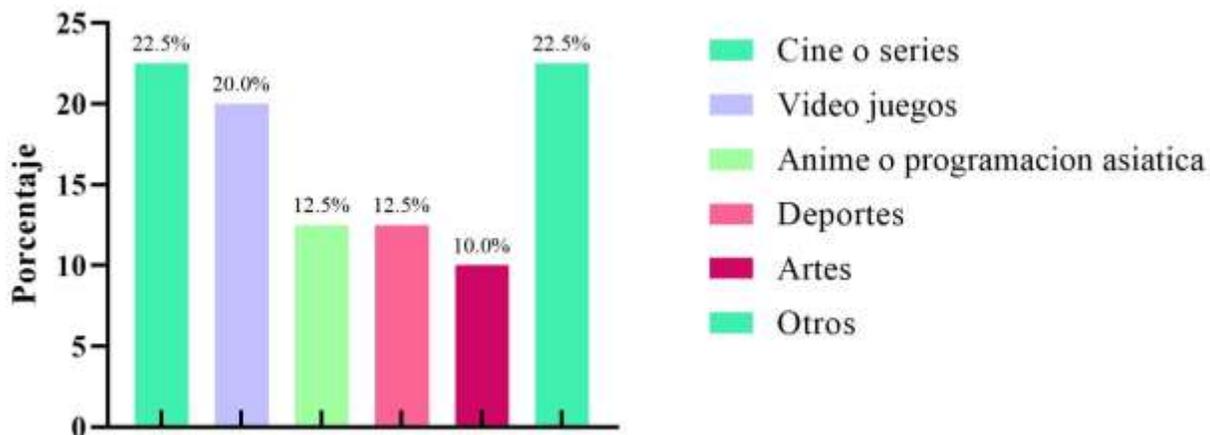


*Nota.* Se muestra el porcentaje de los estudiantes al que le parece agradable hablar sobre la farándula en clase. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 29 presenta que al 67.12% le gustaría hablar sobre las temáticas de personas famosas, mientras que al 10.96% no le agrada la temática. Asimismo, el 21.23% prefiere otro tema en lugar del propuesto. Por último, el 0.68% no contestó la pregunta.

**Figura 30**

*Pregunta 30: Si seleccionaste otro tema, escribe un ejemplo.*



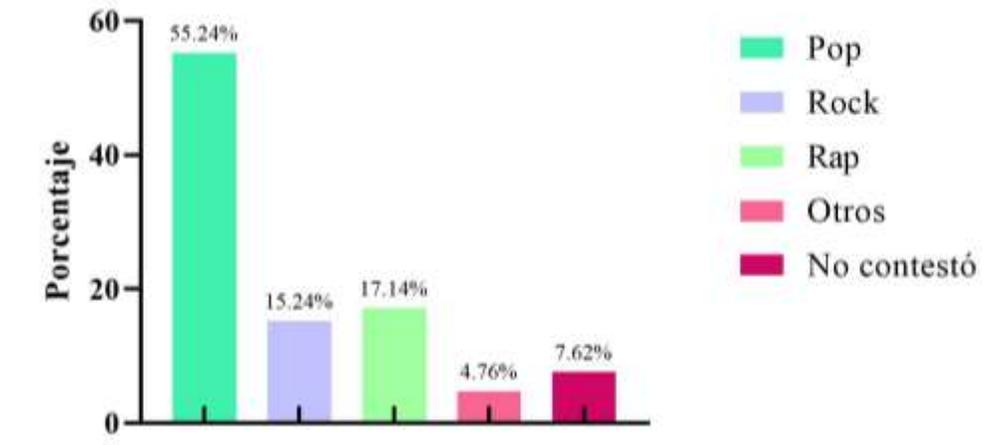
*Nota.* Se muestra el porcentaje de los temas escogidos por los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 30 hacer notar que el 22.5% que proporcionó un tema distinto al de la pregunta 29, escribió cine o series como tema de interés; mientras que el 20% mencionó los video juegos. Por otra parte, el mismo porcentaje de encuestados, 12.5%, anotó como un tema de interés Anime o programación asiática y deportes. Asimismo, el 10% consideró a las artes, y, finalmente, el 22.5% escribió otros temas que no tenían tanta frecuencia como los anteriores mencionados.

### Figura 31

*Pregunta 31: Si contestaste sí en la 29, menciona un cantante que sea tu favorito o de los que más escuchas (Debe ser uno que cante en inglés).*

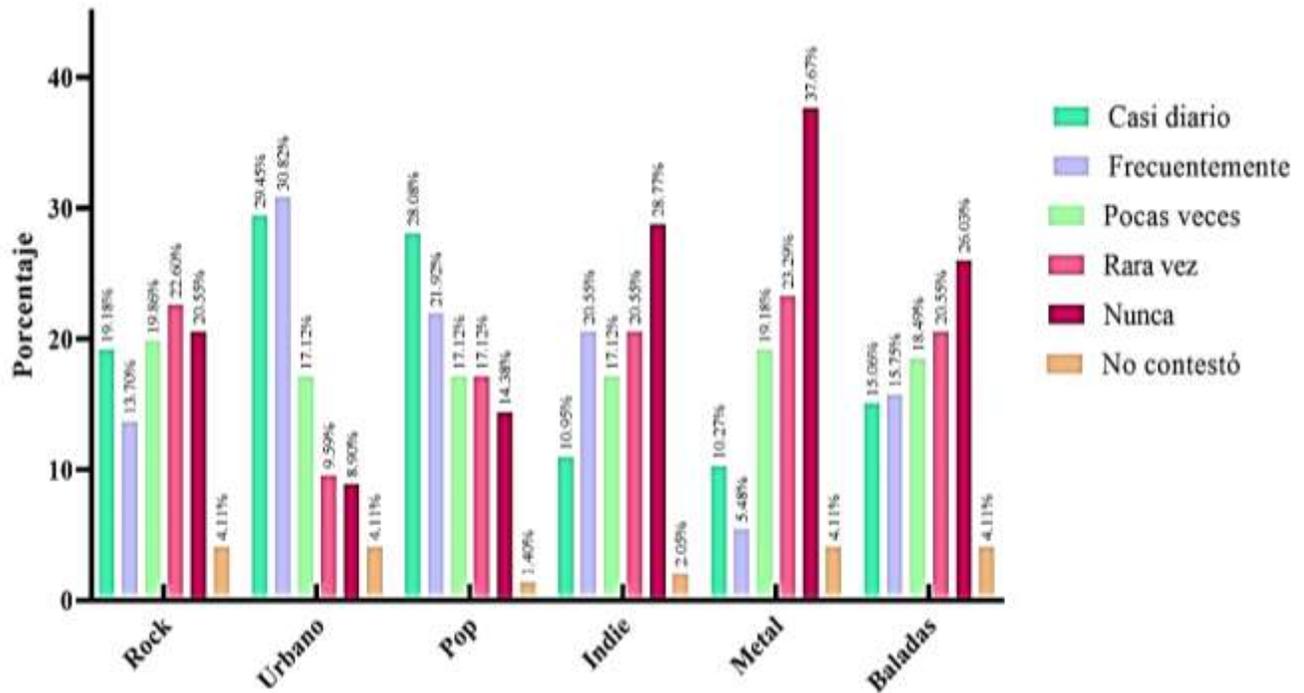


*Nota.* Se muestra el porcentaje de los estilos que fueron mencionados por los estudiantes. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 31 hace notar que el 55.24% anotó un artista que canta el género pop, mientras el 15.24% escogió un artista que canta rock. Asimismo, el 17.14% escribió un artista relacionado con el rap, y el 4.76% escogió otros estilos menos mencionados. Por último, el 7.62% no contestó la pregunta.

**Figura 32**

*Pregunta 32: Selecciona la frecuencia con la que escuchas un género de música.*

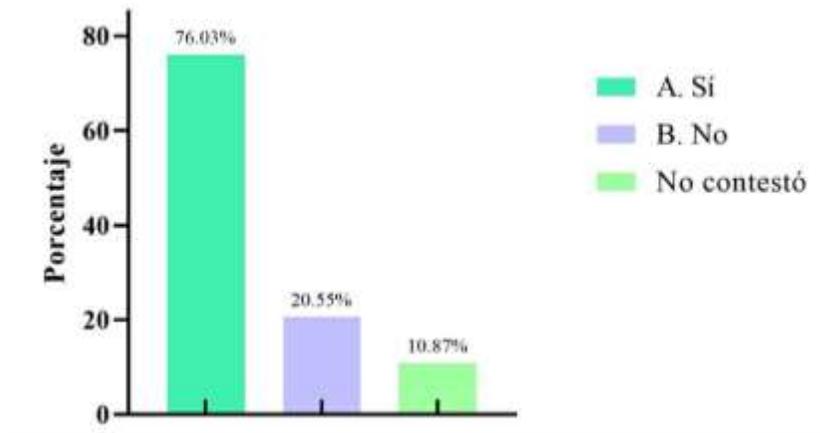


*Nota.* Se muestra el porcentaje de la frecuencia con que los estudiantes escuchaban los géneros sugeridos en la pregunta 32. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 32 hace notar que los géneros con mayor porcentaje en la frecuencia de diario son urbano con el 29.45%, y el pop con el 28.08%. Asimismo, los porcentajes sobresalientes en la opción de frecuentemente fueron el urbano con 30.82% y el pop con el 21.92%. Por otro lado, en la frecuencia de pocas veces se encuentran las baladas con el 18.49%, y el metal con el 19.18%. Por otra parte, los géneros con el porcentaje más alto en la opción de rara vez son el metal con el 37.67% y el indie con el 28.77%. A su vez, los porcentajes más relevantes en la opción de nunca son el 37.67% de metal, y el 28.77% en indie. Por último, los porcentajes de personas en la muestra que no contestaron variaron entre los géneros musicales incluidos en la pregunta, pero en todas las opciones fueron menores al 5%.

### Figura 33

*Pregunta 33: ¿Te gustaría hablar de un texto en clase, por ejemplo sobre una novela, cuento, comic, biografía, etc.?*

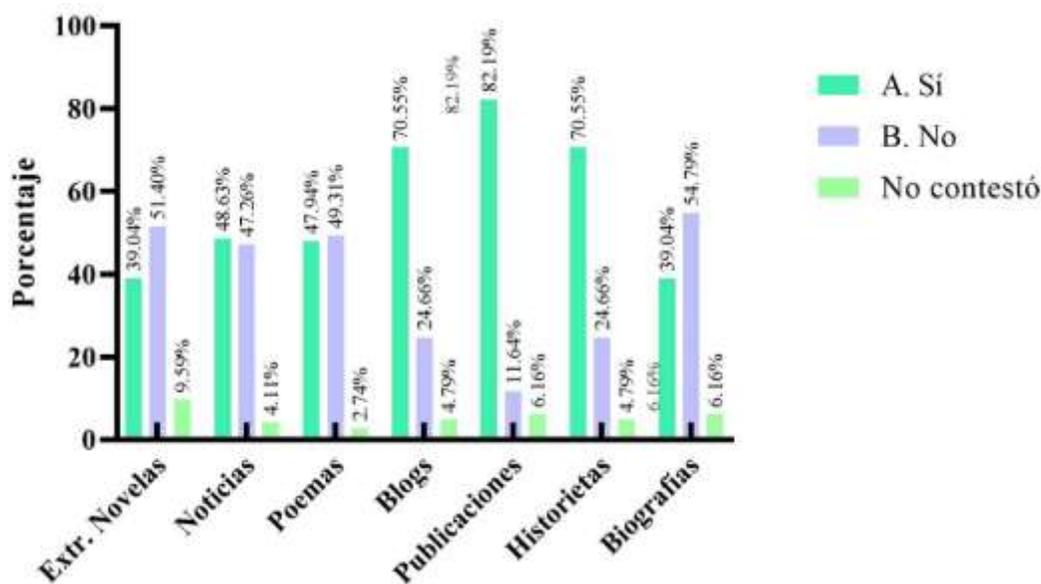


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que les gustaría retomar un texto como tema en la clase. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 33 hace notar que al 76.03% le gustaría tener como tema principal un texto escrito en clase, asimismo el 20.55% no está interesado en la temática. Por último, el 10.87% no contestó la pregunta.

**Figura 34**

*Pregunta 34: Si respondiste sí a la pregunta anterior, selecciona el tipo de texto que te gustaría más.*

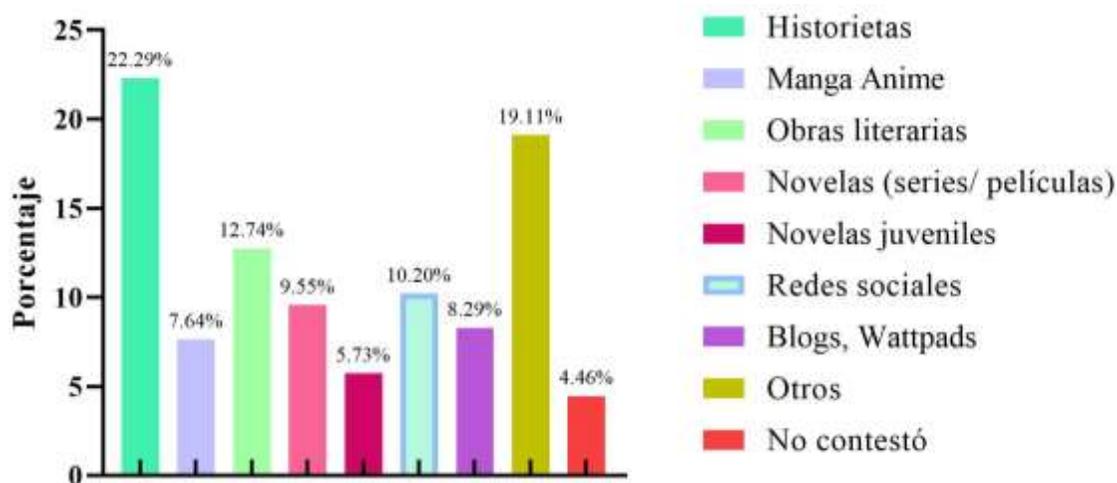


*Nota.* La figura muestra el porcentaje de estudiantes que eligió cada uno de los tipos de textos propuestos en la pregunta 34. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 34 presenta que los mayores porcentajes de aceptación se muestran en las opciones de blogs con el 70.55%, publicaciones en redes sociales con el 82.19%, e historietas con el 70.55%. Mientras que aquellos con los mayores porcentajes de desaprobación son las biografías con el 54.79%, los extractos de novelas con el 51.4% y los poemas con el 47.26%.

### Figura 35

Pregunta 35: Escribe uno de tus textos favoritos. Puede ser una novela, un cómic, un poema, una biografía, etc.

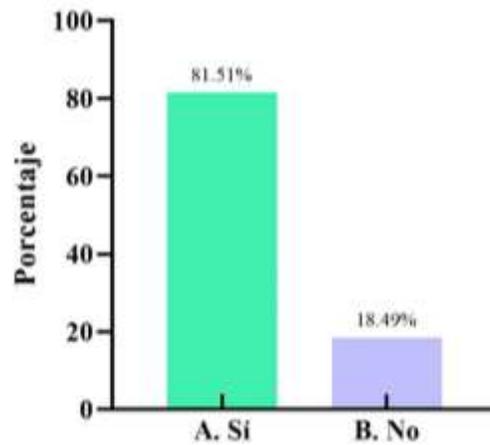


Nota. La figura muestra el porcentaje de estudiantes que mencionó los temas en la pregunta 35. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 35 evidencia que el 22.29% de la muestra escribió un ejemplo de historietas, mientras el 7.64% mencionó materiales de manga o anime. Asimismo, el 12.74% nombró una obra literaria el 9.55% hizo referencia a novelas en las cuales se basaron para hacer series o películas, y 5.73% aludió a novelas juveniles. Por otro lado, el 10.20% mencionó algún texto relacionado con las redes sociales, y el 8.29% hizo referencia a blogs o *wattpads*. Finalmente, el 19.11% fueron géneros que se mencionaron con menor frecuencia y el 4.46% no contestó la pregunta.

### Figura 36

Pregunta 36: ¿Te gustaría realizar alguna actividad basada en un video?

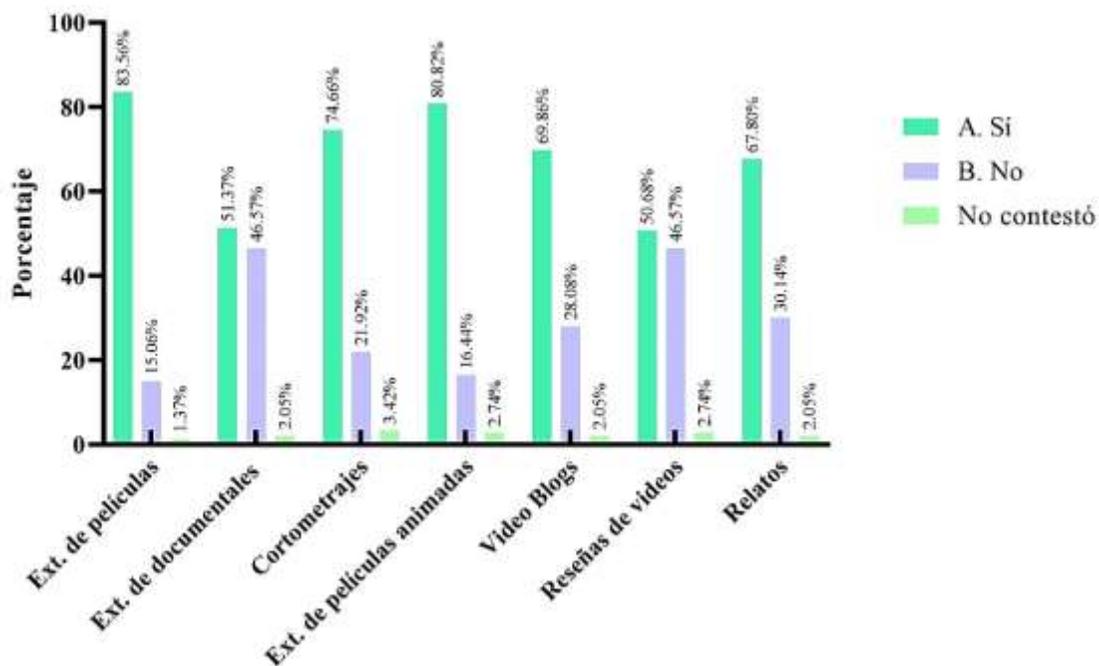


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que les gustaría hacer una actividad basándose en un material audiovisual. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 36 hace notar que el 81.51% está de acuerdo en hacer una actividad basada en un material audiovisual, asimismo el 18.49% no le agrada la idea propuesta.

**Figura 37**

*Pregunta 37: Si respondiste sí a la pregunta anterior, ¿Qué tipo de video te gustaría ver?*

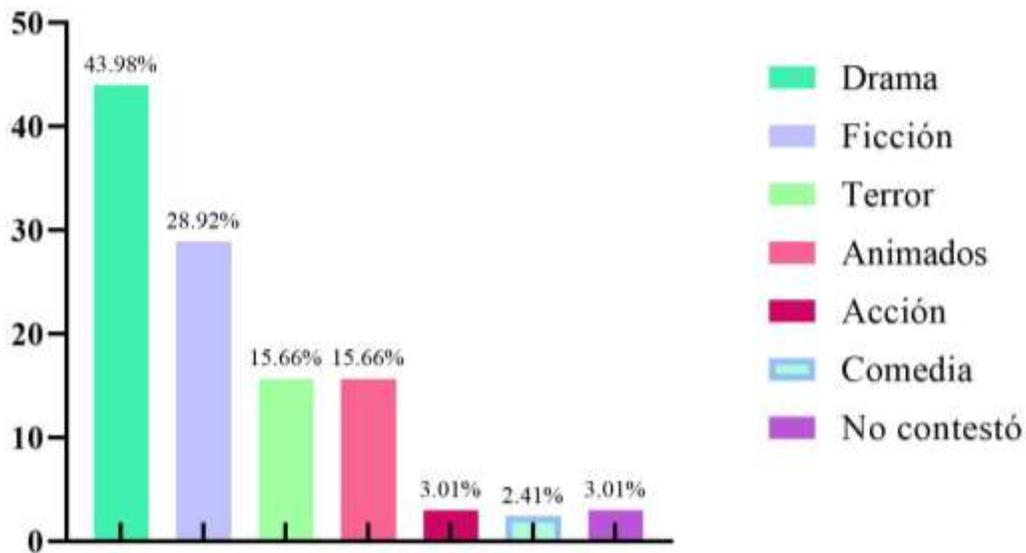


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que encuentra agradable los distintos contenidos visuales que se les propuso en la pregunta. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 37 hace notar que el 83.56% coincidió que los extractos de películas les agradan, mientras que el 51.37% expresó agrado por los documentales. Asimismo, el 74.66% aprueba los cortometrajes, y al 80.82% le atraen los extractos de películas animadas. A su vez el 69.86% disfruta los video blogs, y el 50.68% las reseñas de videos. Por último, el 67.80% expresó su agrado por los relatos al momento de la encuesta.

### Figura 38

Pregunta 38: Escribe una película o serie que sea tu favorita o hayas visto varias veces.

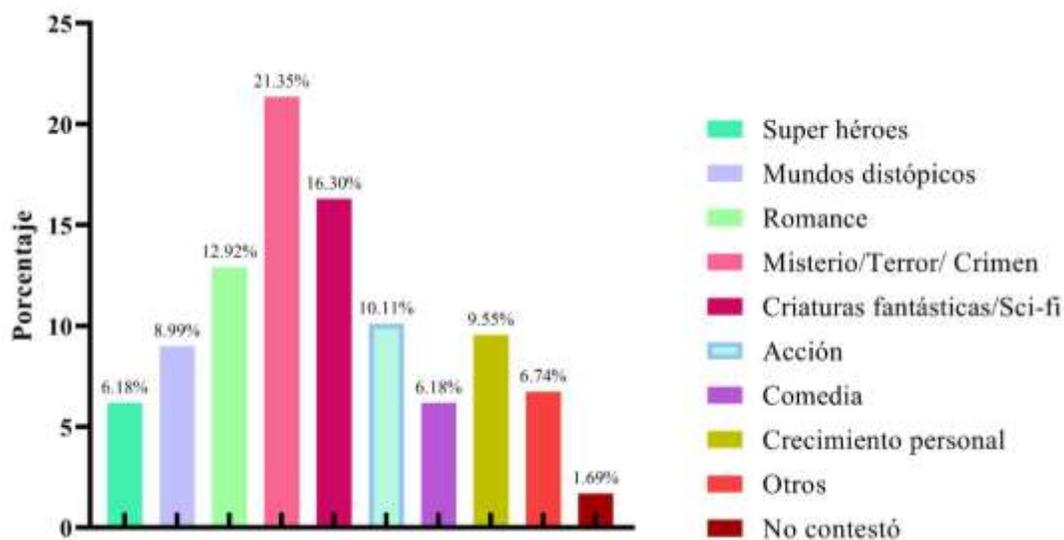


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que mencionaron distintos géneros en sus respuestas. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 38 deja ver que el 43.98% mencionó el drama, mientras el 28.92% la ficción. Asimismo, el mismo porcentaje, el 15.66%, escogió el terror y la animación. A su vez, el 3.01% nombró la acción, como un género que ve con frecuencia, además, el 2.41% hizo alusión a la comedia en su respuesta. Por último, el 3.01% no respondió.

**Figura 39**

*Pregunta 38: Escribe una película o serie que sea tu favorita o hayas visto varias veces.*

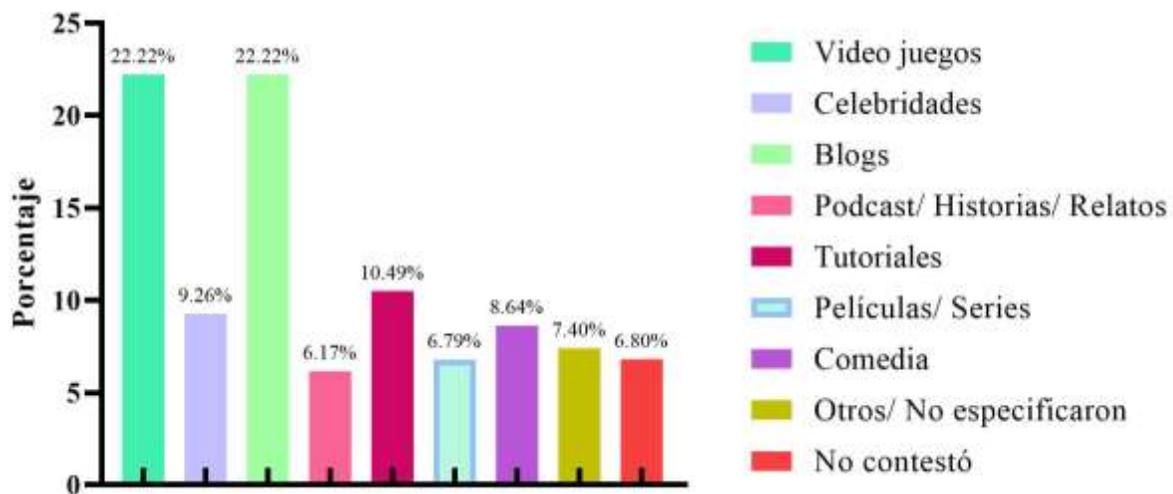


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que escogieron las temáticas de sus respuestas. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 39 muestra los temas que entre los estudiantes fueron más populares. El 6.18% mencionó algún contenido con temática de súper héroes, mientras el 8.99% prefirió las temáticas de mundos distópicos. Asimismo, el 12.92% mencionó temas relacionados con romance, a su vez el 21.35% disfruta contenido multimedia relacionado con el misterio, terror o crimen. Por otro lado, el 16.30% escribió un contenido acerca de criaturas fantásticas, mientras que el 10.11% aprecian los materiales de acción, y el 6.18% gusta de temas de comedia. A su vez, el 9.55% prefirió los temas de crecimiento personal. Por último, el 6.74% comentó contenido multimedia con temas menos frecuentes, tales como historia, música, comida o de medicina, y el 1.69% no contestó la pregunta.

**Figura 40**

*Pregunta 39: Escribe un canal de YouTube que veas regularmente (Por ejemplo, de cocina,*



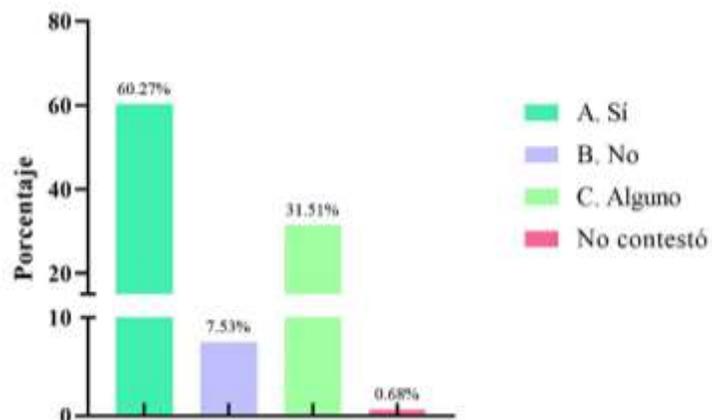
*de películas, video juegos, etc.).*

*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que escogió los temas del contenido visto en YouTube. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 40 hace notar que el 22.22% mencionó contenidos de video juegos, mientras el 9.26% aludió a materiales que tienen que ver con una celebridad o famoso. A su vez, el 22.22% escribió nombres de canales relacionados con blogs de diversas temáticas; asimismo el 6.17% nombró canales de podcast, historias o relatos de diversa índole, pero se ceñían a contar un historia. Por otro lado, el 10.49% tuvo afinidad con los tutoriales en el momento de contestar la encuesta. El 6.79% ve frecuentemente los canales que hablan de películas o series, mientras que el 8.64% ve contenido de comedia. Por último, el 7.40% citó contenidos que no fueron tan frecuentes entre la muestra, y el 6.80% no contestó la pregunta.

### Figura 41

*Pregunta 40: ¿Te interesan los temas sobre las artes (por ejemplo: la pintura, danza, literatura, escultura, arquitectura, cine o música) de tu país o de otro?*

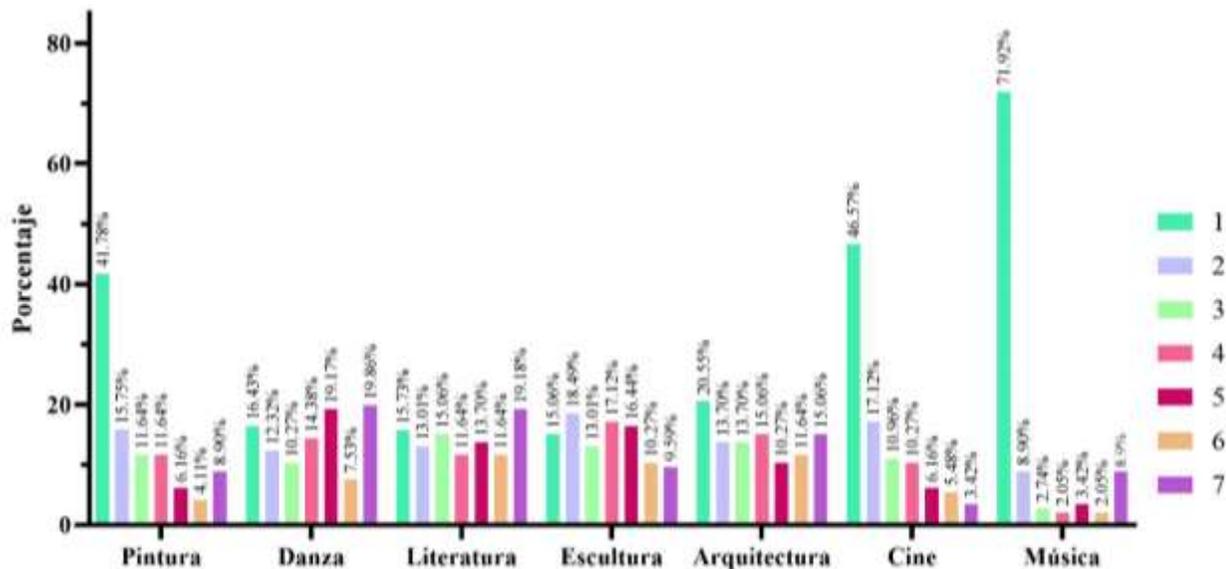


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que estaban interesados en las artes que se mencionan. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 41 muestra que el 60.27% está interesado en las artes, mientras que el 7.53% no lo está. A su vez el 31.51% muestra interés en sólo alguna de ellas, y el 0.68% no contestó.

**Figura 42**

*Pregunta 41: Selecciona del 1 al 7 qué tanto te gusta alguna de las siguientes artes. Siendo el 1 el que más te gusta, y el 7 el que menos te gusta.*



*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que preferían alguna de las artes mencionadas en la pregunta 40. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

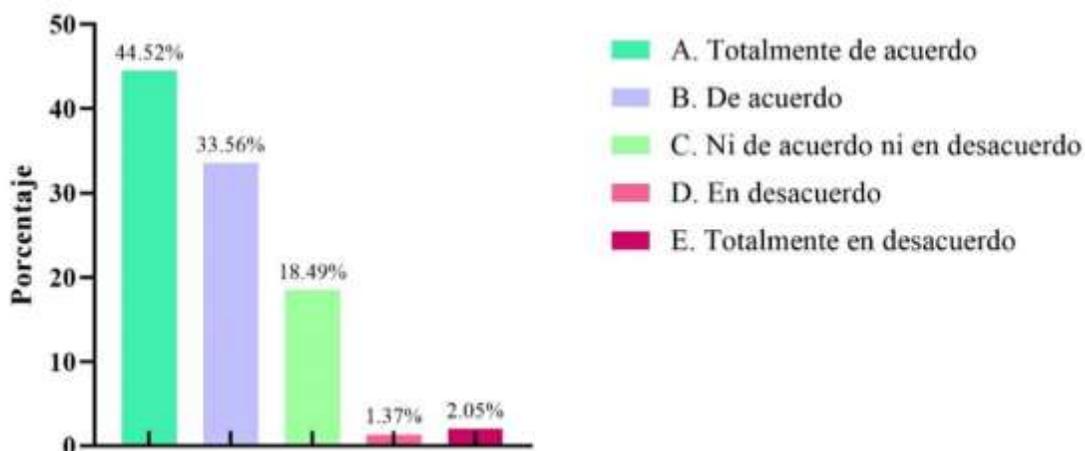
La figura 42 presenta la preferencia que tuvieron los estudiantes. Los porcentajes que más eligieron en la opción uno fueron música con el 71.92%, cine con el 46.57% y pintura con el 41.78%. Mientras los porcentajes más sobresalientes en la opción siete fueron danza con el 19.86%, literatura con el 19.18%, arquitectura con el 15.06%.

## Sección V

En esta sección se les hicieron preguntas sobre cómo les gustaría que se manejara la clase; las dinámicas que se generan no sólo entre docente y estudiantes, pero también entre pares.

**Figura 43**

*Pregunta 42: Me gusta que la profesora dirija la clase paso por paso.*



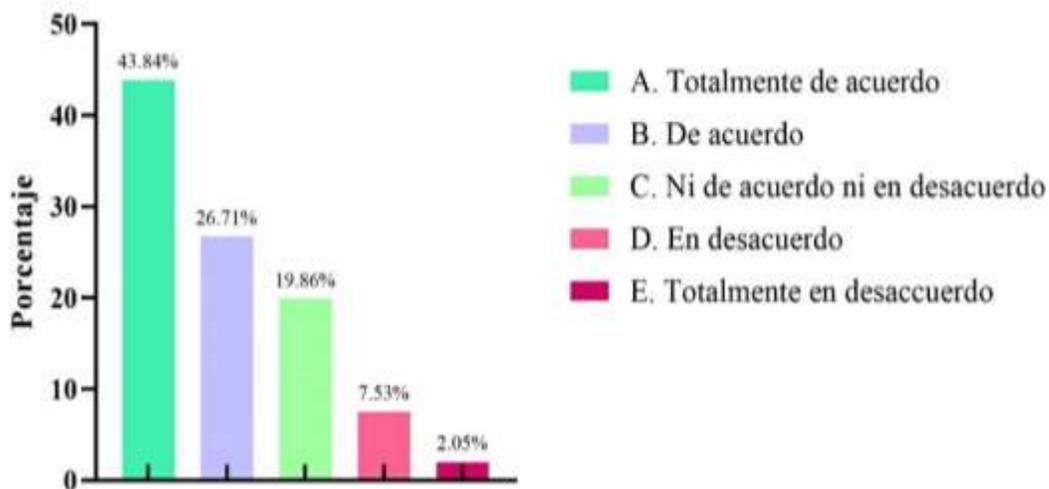
*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que estaban de acuerdo o en desacuerdo con que la docente a cargo dirija la clase en todo momento. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 43 presenta que el 44.52% está totalmente de acuerdo con que su maestra lidere la clase en todas las etapas, mientras el 33.56% señala estar de acuerdo con la pregunta. Asimismo, el 18.49% no está de acuerdo ni en desacuerdo con la forma de trabajo expuesta. Por otro lado, el 1.37% se muestra en desacuerdo, y el 2.05% indica totalmente en desacuerdo



**Figura 44**

*Pregunta 43: Prefiero que durante la clase me indiquen lo debo hacer y la profesora resuelva dudas.*

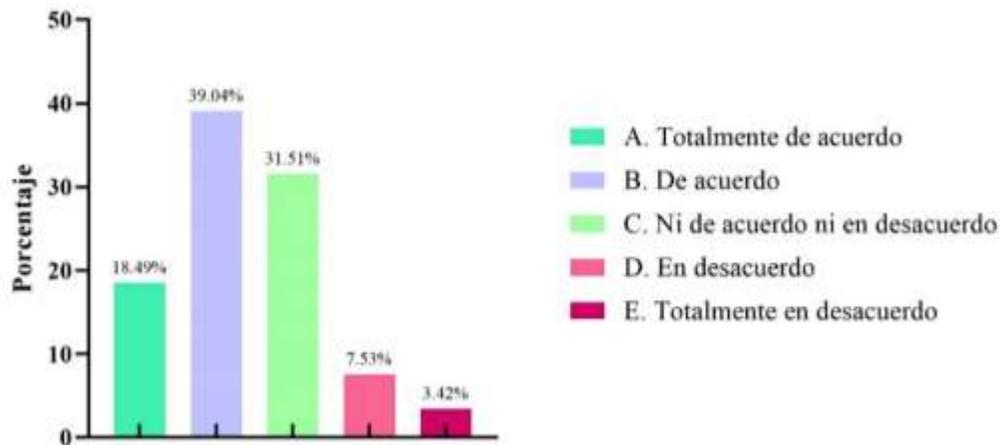


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que estaba de acuerdo o en desacuerdo con que la docente brinde las indicaciones al principio de la clase, para posteriormente enfocarse a la retroalimentación o corrección. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 44 hace notar que el 43.84% estaba totalmente de acuerdo con que la docente dedique más tiempo a resolver dudas o aclarar alguna cuestión, mientras el 26.71% señala estar de acuerdo con la afirmación hecha en la pregunta 43. Asimismo, el 19.86% no muestra estar acuerdo ni en desacuerdo. A su vez, el 7.53% indica estar en desacuerdo con la aseveración, y el 2.05% estaba totalmente en desacuerdo.

## Figura 45

*Pregunta 44: Prefiero tener un diagrama, guía o infografía de lo que debemos decir en un diálogo y tenerlo para estudiar después.*

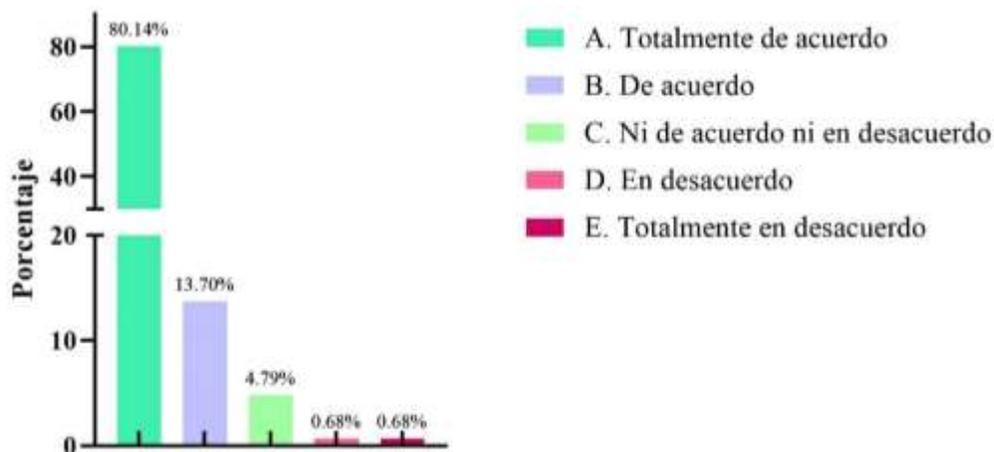


*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que muestran preferencia por los organizadores gráficos en la clase de inglés. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 44 enseña que el 18.49% está totalmente con el hecho de preferir un organizador gráfico para facilitar identificar algunas estructuras lingüísticas, mientras que el 39.04% se muestran de acuerdo con la pregunta 44. Asimismo, el 31.51% no está de acuerdo ni en desacuerdo. Por último, el 7.53% señala estar en desacuerdo, y el 3.42% señaló estar totalmente en desacuerdo.

**Figura 46**

*Pregunta 45: Me ayuda que la profesora diga las instrucciones en inglés y español.*



*Nota.* Se muestra el porcentaje de estudiantes que consideraban positivo el tener instrucciones en ambos idiomas, español e inglés, en la clase de Lengua Extranjera I. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La figura 46 presenta que el 80.14% estaba totalmente de acuerdo con que la docente diga las instrucciones en su lengua materna, además de la lengua meta durante la clase, mientras el 13.70% señala estar de acuerdo. Asimismo, el 4.79% indicó no estar de acuerdo ni en desacuerdo. Finalmente, el 0.68% mostró estar en desacuerdo con la pregunta, mientras el 0.68% estaba totalmente en desacuerdo.

### 1.2.3.2 Entrevistas a las profesoras

En cuanto a las respuestas dadas por los docentes, se compararon las respuestas de las docentes en sus respectivas entrevistas; se separaron en temas que se abordaron durante la misma, así podemos tener una idea más completa de sus experiencias. Es relevante mencionar que la profesora 1 es quien cuenta con menos años de experiencia laboral, mientras que la profesora 2 cuenta con más de una década de experiencia y se le han otorgado la mayoría de los grupos de primero en los últimos años.

La tabla 1 aborda la información aportada por las docentes entrevistadas, esta fue dividida en distintos rubros para ser fácilmente apreciado. El siguiente análisis resaltó los temas más sobresalientes en ambas entrevistas.

**Tabla 1. Entrevista con las profesoras**

<b>Tema</b>	<b>Profesora 1</b>	<b>Profesora 2</b>
<b>Formación profesional adicional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Maestría en Ciencias de la educación.</li> <li>● Cursos sobre aspectos legales de la educación.</li> <li>● Certificaciones del idioma.</li> <li>● Asistencia a conferencias de Mextesol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Maestría en habilidades lectoras.</li> <li>● Certificaciones del idioma (CENNI, EILTS).</li> <li>● Curso para la certificación de TKT.</li> <li>● Curso de habilidades orales enfocado en el empleo de TICS.</li> </ul>
<b>Formación durante la pandemia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconoce que se ofrecieron dos cursos: de habilidades digitales y de habilidades de escritura.</li> <li>● Su jefa de enseñanza les propone constantemente cursos de distintos temas o conferencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tomó el curso de TKT, pero no presentó la certificación; está en lista de espera.</li> <li>● Señalo que el único curso ofrecido durante la pandemia fue una certificación de habilidades de escritura y un curso de certificación para el CENNI.</li> <li>● Reconoce que la planta docente asiste poco a los cursos debido a una comunicación ineficiente entre jerarquías, la carga de trabajo, y el choque de horarios.</li> </ul>
<b>Objetivos del ciclo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Describe los objetivos del ciclo como ambiciosos.</li> <li>● Reconoce que no todos los educandos estudiaron inglés desde el preescolar.</li> <li>● Sólo tres estudiantes por salón cumplen con los objetivos marcados por el programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Considera que no hay el personal suficiente para poder garantizar la enseñanza de los contenidos propuestos.</li> <li>● Los materiales utilizados no coinciden con sus ambientes.</li> </ul>

<b>Tema</b>	<b>Profesora 1</b>	<b>Profesora 2</b>
<b>Objetivos del primer año</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mas que enfocarse en la práctica del lenguaje, las planeaciones están pensadas en adaptarse al nivel de estudiante.</li> <li>• No hay un lineamiento ni guía más detallada de lo que se espera que el educando logre. Por lo que también la planeación resulta más complicada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera necesario un replanteamiento de contenidos.</li> <li>• Reconoce que un objetivo específico la ayudaría a identificar mejor la evolución del alumno.</li> <li>• Le toma más tiempo adaptar los contenidos para hacer objetivos.</li> </ul>
<b>Enfoque basado en prácticas sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera a las prácticas del lenguaje como restrictivas.</li> <li>• En su experiencia, las prácticas sociales del lenguaje no son adaptables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que mostrarles a los estudiantes el momento o lugar donde se utilizará un elemento de la lengua lo vuelve más significativo.</li> </ul>
<b>Logro de los objetivos del curso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que puede alcanzar los objetivos en habilidades receptoras como estrategias como modelación. Sin embargo, no ha logrado las habilidades de producción ya que muchas veces no obtiene que el estudiante produzca.</li> <li>• Necesita adaptar contenidos a lo que los estudiantes saben.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que a pesar de haber cubierto sus expectativas el curso anterior, los estudiantes sólo memorizaron lo necesario y no hubo un aprendizaje.</li> <li>• A pesar de que había una programación de “Aprende en casa” de buena calidad, no era aprovechada por el estudiantado.</li> <li>• El limitado tiempo debida a la división de grupos, dificulta aún más el logro de los objetivos.</li> <li>• Los estudiantes necesitan aprender otras habilidades desde cero, antes de aprender las que marcan los objetivos. Lo cual consume más tiempo, ya que tienen que adaptar los contenidos.</li> </ul>
<b>Libro de texto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo utiliza una vez cada dos semanas.</li> <li>• Los docentes no reciben los audios.</li> <li>• El vocabulario propuesto en el libro no coincide con el tema adaptado por la docente.</li> <li>• La gramática en el libro es para que el estudiante la infiera, lo cual en la docente no es la manera apropiada. En su opinión, debería enseñarse de manera explícita, para evitar cualquier conflicto con su lengua materna.</li> <li>• Utilización de <i>Reading</i> para habilidades como <i>scanning</i> y <i>skimming</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante el periodo de cuarentena no utilizó en ningún momento el libro.</li> <li>• Está pensando volver a utilizarlo en cuanto pueda asegurar que los pupilos conocen algunas estructuras necesarias.</li> <li>• Sólo utilizará algunas partes para poner en práctica sus habilidades.</li> <li>• Sólo selecciona los ejercicios necesarios que se ajusten a la clase.</li> </ul>
<b>Temas significativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que los estudiantes no le ven la utilidad, por lo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos temas los considera significativos.</li> </ul>

<b>Tema</b>	<b>Profesora 1</b>	<b>Profesora 2</b>
	<p>que esto los hace perder la motivación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● A los estudiantes les resulta difícil conectar con los temas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pondera que los temas cobran relevancia dependiendo del contexto.</li> <li>● Plantea que el tema de servicios es importante ya que su población está relacionada de manera directa con ese tipo de servicios.</li> <li>● Considera importantes temas como el saber pedir un servicio, el saber sobre ocupaciones, intercambio de información personal, expresar preferencias, utilizar el diccionario.</li> <li>● Identificó que temas como los textos clásicos son de poco interés para los educandos.</li> </ul>
<b>Adaptación de temas del libro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cambió el proyecto final para hacerlo más lúdico.</li> <li>● Cambió el tema de las comparaciones con otro tipo de objetos que resultara más significativo.</li> <li>● Considera que los temas son muy específicos; son poco adaptables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Adaptó el proyecto final a un producto que resultara interactivo para ellos.</li> <li>● Se hizo énfasis en que la adaptación fuera significativa para el estudiantado.</li> </ul>
<b>Material adicional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utiliza un material adicional al libro de texto dos veces por semana.</li> <li>● Utiliza de manera frecuente material visual y audios.</li> <li>● Considera que poner audios que les resulte conocidos es más significativo.</li> <li>● Considera que herramientas como el proyector, bocinas o impresiones son muy útiles en el salón.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utiliza un material adicional al libro de texto una vez por semana.</li> <li>● Utiliza de manera constante materiales visuales y audiovisuales.</li> <li>● Ejemplos de materiales adicionales: Presentaciones de PowerPoint, presentaciones de Google presentaciones, cuestionarios interactivos en un video, organizadores gráficos y hojas interactivas.</li> <li>● Ha sacado provecho de las habilidades digitales aprendidas durante la cuarentena.</li> <li>● Señala que el uso del pizarrón en el salón puede ser de gran utilidad.</li> </ul>
<b>Frecuencia al realizar ejercicios de producción oral en clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La timidez ha sido un problema al intentar proponer una actividad oral.</li> <li>● Considera que tener grupos más pequeños podría ayudar a tener más oportunidades de tener conversaciones entre alumno y maestro.</li> <li>● El hablarles uno a uno e identificar a aquellos que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Considera las actividades son casi nulas en su salón de clase.</li> <li>● Bajo la situación actual, le parece que el hecho de tratar de mantener a los estudiantes con la sana distancia entre sí, aunado a su competencia y al uso de cubre bocas, dificulta la comunicación entre ellos y la profesora.</li> </ul>

<b>Tema</b>	<b>Profesora 1</b>	<b>Profesora 2</b>
	<p>podrían actuar en detrimento de la conversación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin embargo, señala que en situaciones “normales”, no se podrían formar grupos reducidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El uso de cubre bocas impide de igual manera algunas demostraciones como lugares de articulación.</li> <li>• Los factores emocionales que impiden al estudiante interactuar en la lengua meta podrían haber sido acrecentados por el encierro de la pandemia.</li> <li>• La profesora reconoce que un 60% de los estudiantes tienen problemas al comunicarse por “pena”. Mientras un 40% no se siente cómodo con la lengua porque cree que es difícil o no se considera capaz.</li> </ul>
<b>Tiempo de clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El tiempo que le ponen atención los estudiantes es de 25 minutos.</li> <li>• Considera que las dinámicas en el salón conceden un escaso tiempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Señala que sólo se tiene 120 minutos por semana, pero sólo ve a los grupos cada quince días.</li> <li>• Sin embargo, señala que debido a los cambios de horario hechos por la pandemia y evitar la conglomeración a la salida; algunos grupos sólo la ven diez minutos cada dos semanas.</li> </ul>

*Nota.* Incluye las respuestas sintetizadas que brindaron las profesoras responsables de los cursos durante la entrevista. Fuente: Elaboración propia con base en la entrevista realizada.

El análisis de las respuestas proporcionadas brinda un mejor entendimiento sobre su relación con los estudiantes, la adaptación del plan de estudios al igual que el uso del libro de texto. A continuación, se vinculará la información de la tabla 1 con la obtenida en las figuras de la sección anterior.

#### **1.2.4 Discusión**

Al analizar las encuestas y las entrevistas se ha llegado a las siguientes conclusiones. Los instrumentos aplicados pudieron brindar más información sobre algunos aspectos, sin embargo, existen muchos otros aspectos que deben ser señalados y profundizados.

En primer lugar, se confirmó que la lengua materna de la mayoría de los estudiantes es el español, ya que sólo el 2.05% dijo hablar una lengua indígena (véase Figura 2). Sin embargo, estos estudiantes hablan y socializan en español, por lo tanto, el idioma inglés será

aprendido como una segunda lengua, y se deben utilizar estrategias para aprender una lengua extranjera.

Por otro lado, se puede observar que menos de un tercio de la muestra ha recibido formación en la lengua inglesa desde el preescolar (véase Figura 3). Lo cual deja entrever que la cobertura de enseñanza de inglés sigue siendo incompleta y que es poco probable que las generaciones estudiantiles hayan cumplido con los objetivos marcados en el plan de secundaria. Por otro lado, tampoco se puede asegurar que este porcentaje de individuos ha tenido un maestro desde el inicio, el 26.03% reporta que en algún año escolar donde no tuvo clases (véase Figura 4). Lo anterior puede sugerir que si bien ha existido formación en la lengua inglesa, son pocas las probabilidades que un alto número de estudiantes tengan el nivel de competencias planteado al ingresar a la secundaria. Esto coincide con la percepción de las docentes sobre su población, son plenamente conscientes de que incluso algunos de sus estudiantes nunca han llevado clases de inglés en escuelas anteriores.

Por otra parte, se puede observar que menos de un tercio ha recibido educación privada que incluya clases de inglés (véase Figura 6) y sólo el 34.93% ha recurrido a clases extracurriculares de la lengua. Sólo un número limitado de estudiantes puede tener acceso a educación privada, ya sea general o exclusivamente del idioma, lo cual indica que la población depende en gran medida de las clases recibidas en una escuela pública, además muy pocos ingresan a centros de idiomas con un currículo formal. Con base en lo anterior, es importante recalcar la falta de docentes en educación básica por lo menos en las zonas aledañas a la institución; demanda que también podría ser subsanada no sólo con normalistas sino también con docentes de inglés de otras instituciones que tengan conocimiento sobre niños, niñas o adolescentes. Ya que se puede aprovechar estas etapas donde hay motivaciones extrínsecas, así bien se puede desarrollar la motivación intrínseca, sin tener que preocuparse por factores monetarios o falta de tiempo libre. Si se brindara cobertura, se podría subsanar la disparidad que hay entre aquellos estudiantes que nunca tomaron clase, los que tenían clase una vez al mes, o los que tomaban clase diario. Por consiguiente, se lograría una población más homogénea en cuanto a competencias lingüísticas se refiere. Sin embargo, para lograr el dominio de la lengua en la población a corto plazo se pueden modificar los objetivos para tener un pilar claro para el primer año. Asimismo, también es posible brindar estrategias que se adapten a las prácticas sociales del lenguaje y a las dinámicas del grupo.

En cuanto a la percepción que los estudiantes que tienen de sus habilidades al egresar de la primaria, estas difieren de las que los docentes reportan. Mientras las docentes señalan que sólo un limitado número de individuos cumple con los objetivos descritos por el programa, los estudiantes tienen una perspectiva distinta. Por ejemplo, más del 60% está de acuerdo en algún grado con que son capaces entender la idea principal de una conversación (véase Figura 13), a su vez, el 52% de la muestra se siente competente para dar sugerencias y expresar sus opiniones en inglés. Lo mismo ocurre con las competencias de escritura, lectoras o interculturales, al menos el 40% de la muestra está de acuerdo con poder llevar a cabo las actividades descritas. Igualmente, alrededor del 40% asegura que lo aprendido en la escuela primaria lo ha ayudado a entender lo que le enseñaron en el primer año de secundaria y a sentirse confiado al expresarse. Sin embargo, incluso antes de la pandemia las evaluaciones realizadas a los estudiantes demostraban que el promedio de los estudiantes no tenía las competencias esperadas

De igual manera, las evaluaciones coinciden con lo observado por las docentes; la participación es escasa en clase, hay una gran retracción de los estudiantes al pedirles participar e incluso se escudan en la falta de conocimientos, lo cual sucedió antes y después de la pandemia. De igual manera, las figuras 27 y 28 nos confirman que aproximadamente el 32% se siente seguro al hablar con sus compañeros, mientras el 34.52% se sienten confiados al comunicarse con su profesora. Sobre el resto de los estudiantes quienes no dieron una respuesta conclusiva, puede sugerirse que no se sienten seguros expresándose ni con sus compañeros ni con su profesora. De igual manera, contrasta su percepción acerca del tiempo para poner en práctica sus habilidades (véase Figura 19), ya que más del 50% considera que hubo suficientes oportunidades y espacios para practicar el idioma.

Por otro lado, las docentes reconocen que antes de la pandemia el número de estudiantes representaba un reto durante una actividad oral. De igual manera, en el regreso a clases después del confinamiento, los espacios fueron difíciles de gestionar, y lo siguen siendo aún con la división de los grupos en tres secciones. Si bien, seccionar grupos garantiza menos estudiantes en el salón, no asegura un tiempo equitativo de clase para cada grupo; a su vez la docente 2 señaló que los elementos lingüísticos enseñados durante las clases en línea no eran recordados, por consiguiente, no pueden ser practicados de forma presencial. Con base en los anteriores datos, puede inferirse que para el estudiantado el tiempo de práctica fue suficiente para el nivel de sus competencias al volver a clases presenciales, o el

tiempo invertido es suficiente para una materia que no les resulta relevante en comparación con el resto de las asignaturas. Lo cual puede ocasionar que los contenidos sean catalogados como poco significativos o de poca utilidad, por ende, llegan a olvidarse de los elementos lingüísticos o encuentran un impedimento para ligar los contenidos previos con los nuevos. al como lo describen ambas docentes en sus interacciones en clase.

En cuanto al uso del libro en las clases de primer año, las docentes mencionaron que su uso fue escaso. La docente 1 lo utilizaba cada dos semanas, mientras la docente 2 recuerda no haber utilizado el libro de texto durante el periodo de clases en línea. Por otro lado, los estudiantes no concuerdan en este aspecto, sólo un tercio de la muestra señala que el libro no era utilizado de manera frecuente. Aquellos que indicaron que el libro que era utilizado de manera frecuente podrían indicar dos situaciones: tomaron clase con la docente 1 quien lo utilizó con mayor consistencia, o hacían referencia al uso frecuente de material extra en la clase, el cual sí fue un elemento que la docente 2 reporta haber utilizado de manera asidua.

De la misma manera, el 40% tuvo opiniones positivas acerca del material, su eficiencia para mostrar los contenidos, la claridad y los temas de interés. Sin embargo, sabemos que los aprendientes utilizaron con mucho menos frecuencia el libro de texto por las respuestas obtenidas de las docentes. Con base en lo anterior se puede sugerir que los aspectos eficientes o significativos fueron la selección de materiales hecho por las docentes a cargo. Ya que ambas profesoras reconocen que las planeaciones y objetivos fueron adaptados para ajustarse al nivel de los estudiantes. Además, sólo se utilizaron algunas partes del libro de texto y fueron complementadas por materiales extra. Los materiales adicionales y los contenidos adaptados les podrían haber parecido claros e interesantes; mas no el libro de texto necesariamente. Por consiguiente, una opción para hacer los temas aún más significativos es cambiar el enfoque o proyecto finales que se proponen en el libro de la SEP. Se pueden proponer proyectos que se ligen directamente con sus ambientes o contexto, sin necesidad de cambiar radicalmente la temática, así como las docentes ya lo han hecho.

Por otro lado, se pueden combinar las estrategias previamente descritas con la motivación extrínseca que sí parecen expresar los estudiantes (véase Figura 28), para convencer a los mismos de producir aún si no se los solicitan explícitamente. El objetivo no sería emitir expresiones complejas de un nivel B2, pueden ser expresiones sencillas pero que las usen de forma eficiente para intercambiar información. Sería de utilidad profundizar en las relaciones que tiene esta motivación extrínseca con aspectos como su identidad y el uso

de su lengua materna puesto que podemos ver que la gran mayoría de los estudiantes les gustaría tener instrucciones en español al tomar su clase (véase Figura 46). El ahondar en estos temas podría tener ventajas tanto pedagógicas como extralingüísticas. Por un lado, se podría discernir las ventajas de utilizar el español para construir andamios con la segunda lengua. Al mismo tiempo, se podría evitar que eventos políticos o raciales intervengan de manera negativa en la adquisición de la segunda lengua. Lo cual a su vez podría ayudar a tener una competencia intercultural más profunda con otros grupos extranjeros o nativos de México.

Por lo que respecta a los cambios vividos debido a la pandemia, el confinamiento brinda la oportunidad de experimentar con otras modalidades de enseñanza donde las actividades no sincrónicas o métodos autodidactas, den al estudiante opciones distintas a las más ortodoxas. Lo visto en la figura 44 puede sugerir los métodos más autodidactas que serían bien recibidos por los estudiantes, ya que al menos un 70% está de acuerdo con que la clase se centre en resolver dudas, por lo que se podría combinar una clase dirigida paso a paso con clases que se centran en la retroalimentación o actividades de intercambios orales entre pares. Así, en caso de otro confinamiento donde se restrinjan las clases o sólo se tengan horarios escalonados como sucede ahora, la población puede acostumbrarse a métodos a distancia sin que signifique una ruptura drástica en su rutina de trabajo.

Por otro lado, los gustos que se registraron coinciden hasta cierto punto con lo que las maestras identificaron. La lectura es algo que evaden comparado con otras actividades, y es evidente su preferencia por los materiales audiovisuales. Primero, se les cuestionó acerca de sus gustos musicales, y la frecuencia con que escuchan algunos géneros. Si bien cuando se les pidió que escribieran un cantante que escuchaban frecuentemente, destacó el pop, también lo hizo el rap en gran medida (véase Figura 31). Por otro lado, los estudiantes también reportaron escuchar frecuentemente géneros como el urbano (que incluye el rap y el reguetón), y en menos medida el rock o las baladas. En este caso, se podría aprovechar el gusto hacia el rap y el reguetón para trabajar en su pronunciación o el desarrollo de competencias léxicas.

Asimismo, se les preguntó si se interesarían en mencionar algún tipo de texto en su clase. El 76.03% dijo que sí le agradaría (véase Figura 33), aunque se sabe, por las docentes y las respuestas al instrumento, que a los estudiantes no les atraen los textos clásicos o convencionales. Sin embargo, se puede notar que sí hay un interés por géneros digitales, tales

como los blogs, las publicaciones en línea o las historietas. Esto se puede confirmar en la figura 35, en la cual sobresalen textos como las historietas, algunas obras literarias, las novelas que inspiraron series o películas, y los textos en redes sociales. Se podrían aprovechar las plataformas como Webtoon para poder leer comics de manera gratuita, o sacar ventaja del formato de hilos en Facebook o en Twitter para insertar historias clásicas o novelas que hayan inspirado algún contenido multimedia.

Por otro lado, una mayoría notoria dejó saber que le gustaría tener materiales multimedia en la clase (véase Figura 36). A pesar del interés hacía los videos, no todos les parecieron interesantes. Resaltan los géneros de drama y ficción, seguidos por la animación y el terror; lo cual da un amplio bagaje de contenidos que pueden ser significativos. Las temáticas recurrentes fueron las criaturas fantásticas y la ciencia ficción.

Es necesario mencionar que muchas de las respuestas obtenidas en las preguntas 38 y 39 coinciden con las series en boga en el momento de la aplicación del instrumento. Debido a este último dato, es importante tener en cuenta las series o películas que tienen más vistas o se han vuelto virales en las plataformas de *streaming* más relevantes; o bien se puede recurrir a hacer referencias a materiales que se hayan convertido en clásicos o en su defecto videos que en su momento fueron memorables para evitar depender de la rapidez con que se producen nuevos elementos. Recíprocamente cuando se les preguntó acerca de los contenidos que veían en la aplicación de YouTube, los temas que sobresalieron sobre el resto fueron los video juegos y los blogs. Aunque este dato debe tomarse con reserva, podría significar que sólo un grupo que tiene acceso a cierto tipo de consolas o juegos, le gusta este tipo de contenidos. Por lo tanto, el hablar de un video juego de moda o que es famoso, podría excluirse a una gran parte de la población. De la misma forma, si bien los contenidos de YouTube son fáciles de consultar, los *blogeros* o *youtubers* hacen todo tipo de crónicas que no siempre son adecuadas para un público menor de edad, ni tampoco se puede garantizar que los contenidos no inciten a la violencia o que alienten otro tipo de conductas peligrosas para los estudiantes u otros compañeros. Aunque se podría explotar la figura de *youtuber* o *influencer* para copiar patrones lingüísticos o prácticas sociales del lenguaje. Si se escoge un contenido como los son los blogs, se debe revisar que la plataforma lo tenga registrado como un contenido específico para menores de edad.

Por último, se les preguntó su gusto por las artes ya que en los objetivos se menciona que los estudiantes deben tener contacto con manifestaciones de arte extranjeras. Las que les

resultaron más llamativas al momento de la encuesta fueron la música, el cine y la pintura, lo cual concuerda con las respuestas en preguntas anteriores; esto podría sugerir que sus gustos podrían estar influenciados por las nuevas tecnologías y aplicaciones de mayor auge. Si bien no se podría concluir tal hecho con base en la información obtenida en este instrumento, se necesita seguir recabando información del alcance que tiene la tecnología en la forma en que se perciben los intercambios comunicativos entre individuos, y a su vez cómo influyen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En conclusión, los resultados obtenidos de las encuestas a los estudiantes resaltaron situaciones que los docentes de la institución habían identificado. Asimismo, brindaron información valiosa para proporcionar estrategias de comunicación eficientes para la población de la secundaria.

### **1.2.5 Problema**

Con base en los resultados y discusión presentados en las secciones anteriores, el problema principal de esta investigación consiste en la falta de actividades y práctica de comunicación oral durante las clases de la asignatura Lengua Extranjera I de la escuela secundaria general “Niños Héroe” en el turno matutino. Esto se puede observar en la falta situaciones significativas en el libro de texto que se adapten al contexto sociocultural de los estudiantes. Asimismo, se corroboró que las profesoras no aplican estrategias de enseñanza que promuevan la producción oral de los estudiantes, y si lo hacen el tiempo de práctica que dedican a ello no es suficiente. Finalmente, se pudo apreciar que los objetivos del programa son poco realistas.

### **1.3 Objetivos**

Diseñar un compilado de actividades comunicativas basadas en un *input* estructurado centradas para los estudiantes de primer año de la escuela secundaria “Niños Héroe” con el fin de promover la práctica de la producción oral durante la clase de Lengua Extranjera I (Inglés), así los aprendientes pondrán en práctica sus habilidades comunicativas con sus compañeros.

Por otro lado, los objetivos particulares son:

1. Describir el contexto institucional, académico y cognitivo de los alumnos de primer año de la Escuela Secundaria General “Niños Héroe” con el fin de presentar una imagen general de la población de la cual se describe el problema en cuestión.
2. Reconocer la problemática que se presenta a los estudiantes del primer año de la escuela secundaria ya mencionada, con respecto a la falta de práctica de la producción oral en el aula.
3. Aplicar un análisis de necesidades a los estudiantes de primer año y a los maestros que imparten la asignatura en la Escuela Secundaria General “Niños Héroe”, con el fin de identificar sus percepciones acerca del libro y las actividades orales realizadas en clase.
4. Seleccionar las teorías de enseñanza y aprendizaje que otorguen sustento al diseño e implementación de actividades comunicativas basadas en un *input* estructurado dirigidas a los alumnos de la Escuela Secundaria General “Niños Héroe”.
5. Seleccionar el diseño de actividades que resulte más adecuado para la práctica oral en el primer año de secundaria con base en el fundamento teórico del proyecto.
6. Diseñar las actividades comunicativas basadas en un *input* estructurado fundamentándose en las teorías y diseño seleccionados.

#### **1.4 Alcances de la investigación**

Después de identificar las problemáticas ya mencionadas, se propuso crear un material centrado en proveer actividades que promovieran las habilidades orales, pero que tomara en cuenta las áreas de oportunidad. Así como lo menciona Bao (2013), los materiales centrados en la comunicación también deberían ser diseñados por profesores o incluso aprendientes, por consiguiente, los materiales se centrarían en el proceso más no en el producto. Hussain (2017) hace especial énfasis en que la enseñanza de habilidades orales para aprendientes de una lengua extranjera debe variar de la comunicación diaria que se tiene en la lengua materna. Lo que quiere decir es que a diferencia de la comunicación en su lengua materna, la práctica de una lengua extranjera debe ser planeada, debe presentar temas interesantes, además de que el docente debe proporcionar al estudiante con diversas oportunidades para producir.

La enseñanza de habilidades orales puede plantear diversos retos, por lo que Bao (2013) propone una serie de puntos que deben ser considerados para la creación de material: 1. conceptualizar las necesidades del aprendiente; 2. identificar los temas a tratar y las situaciones comunicativas; 3. identificar las estrategias de comunicación verbal; 4. utilizar recursos verbales de la vida real; 5. diseñar actividades para adquirir habilidades. En estos plantea distintas preguntas acerca de la efectividad y flexibilidad del material que se desea crear.

En primer lugar, las necesidades de la población pudieron ser identificadas a través del análisis de necesidades que se realizó como ya se había mencionado. Para brindar una solución a la falta de objetivos, se agregó un objetivo general que situara al curso de lengua Extranjera I entre un nivel A1 y un nivel A2 conforme al MCER (2001). Así como objetivos específicos que brindaran propósitos explícitos para las actividades comunicativas de cada unidad. Por lo tanto, los elementos lingüísticos que se incluyeron en el manual fueron adaptados para coincidir con los propósitos anteriormente mencionados. El tener el rumbo ya identificado permitió que los docentes tuvieran una mejor idea de las metas que debían alcanzar, además de brindar un marco de referencia para la adaptación de otros materiales o actividades. También se incluyó un manual del profesor, ya que así se pudieron dar estrategias para brindar oportunidades de producción a los estudiantes y proponer actividades con un *input* modificado. Es importante mencionar que al brindar un manual del profesor ayuda a disminuir el tiempo de planeación y de búsqueda de materiales complementarios, lo cual es también uno de los problemas identificados en las entrevistas con las profesoras.

Por otro lado, las necesidades de los estudiantes pueden ser cubiertas de mejor manera con actividades de *input* estructurado, ya que brinda la posibilidad de no centrarse únicamente en lo gramatical, sino enfocarse en el significado o relacionar habilidades de su vida diaria con la segunda lengua. Esto permitió brindar un *input* enfocado en los elementos lingüísticos que correspondan con los objetivos propuestos, además que eso permite que se enfoquen en una forma, ya que se tiene un tiempo limitado, y que la población no pierda motivación durante una clase. Las personas en general no tienen la capacidad de atención ilimitada, por lo cual es de suma importancia centrarse en mostrar las unidades el lenguaje que nos interesan (Fernández, 2013). Mientras Hymes (1971), de igual manera, recalca cómo la lengua está estrechamente relacionada con los ambientes locales y su situación

sociolingüística. Por lo que al proponer, temáticas más apegadas al contexto de los estudiantes, las actividades resultaron más significativas para la población.

En segundo lugar, el análisis de necesidades nos brindó una idea más precisa de los temas que los estudiantes reconocieron como interesantes, donde resaltan los contenidos multimedia disponibles en redes sociales. Por otra parte, los ambientes que se propusieron fueron aquellos que pueden establecer dentro del salón de clase, ya que el propósito del presente trabajo es incrementar la interacción comunicativa en el aula, asimismo se puede garantizar que la docente controle la interacción. La supervisión de las profesoras durante un intercambio verbal entre estudiantes puede brindar más seguridad, así como lo muestran los resultados de la encuesta. Por otro lado, al proponer situaciones que se den entre compañeros de clase, se pudo conservar un registro informal que coincide con los objetivos de nivel A1-A2.

Después Bao (2013) menciona la selección de estrategias de comunicación verbal, se incluyeron estrategias en las cuales se pudieran integrar un *input* estructurado y los principios del pensamiento narrativo en las actividades. Así como Hymes (1971) propone que la lengua se construye desde dialectos particulares, la psicología narrativa propone que la cognición no se basa en los límites de nuestra biología, más bien es la cultura la que determina los patrones que dictan lo que aprendemos (Camargo y Hederich, 2010). Nuestra realidad se construye por las idiosincrasias y elementos específicos que definen una cultura; por lo que proponer narraciones con un *input* que se ligen a sus ambientes brindó a los aprendientes una situación de aprendizaje significativa. A su vez, estas facilitaron el proceso de generar un *output* durante sus clases, incluso se pudo incluir algunos consejos de habilidades paralingüísticas. Por ejemplo, el opinar sobre un género de música en tendencia puede resultar mucho más atractivo para los estudiantes, o el hacer encuestas acerca de qué película fue la mejor, incentiva a los estudiantes a participar en las actividades propuestas.

En cuanto al uso de recursos reales se refiere, se utilizaron pocos materiales de manera íntegra, la mayoría fue modificado en contenido o en el formato. El uso de formatos conocidos para los estudiantes, como lo son textos en redes sociales o algunos contenidos multimedia fue de gran utilidad para la creación de materiales con un *input* estructurado.

En el último punto Bao (2013) menciona tres aspectos esenciales: asegurar que se adquiera la lengua, incluir reglas de interacción y brindar situaciones donde se experimente la comunicación. Algunas de estas condiciones fueron cubiertas con lo previamente

mencionado, los objetivos y temas adaptados, a su vez el material se centró en proponer situaciones comunicativas que pudieran darse en contextos cercanos a los aprendientes, al mismo tiempo que a su contexto sociolingüístico. Al seleccionar un contexto sociolingüístico significativo para los estudiantes y conjuntarlo con las nuevas tecnologías de la comunicación, se logra construir conexiones entre estos y las habilidades de la lengua. Debido a que en el presente momento histórico las redes sociales son el principal medio de comunicación, se debe escoger un enfoque donde el aprendizaje se retrate como una conexión de elementos, donde la gestión del conocimiento sea mediada por los canales de la tecnología (Solórzano y García, 2016). Aún más después de una pandemia que ha apresurado el cambio de estrategias convencionales a aquellas que involucran la tecnología. El conectivismo nos brinda un enfoque donde se pueden formar diferentes relaciones con un gran número de elementos; se puede relacionar la lengua, el contexto social, el *input* estructurado, los compañeros e incluso el profesor en el proceso de adquisición de la lengua inglesa. El conectivismo permite que se perciban las interacciones comunicativas como procesos complejos donde hay un intercambio de elementos lingüísticos y paralingüísticos imprescindibles durante todo el proceso.

Adicionalmente se incluyó una actividad de preparación antes de los intercambios comunicativos, así se puede activar el conocimiento previo para construir un vínculo entre lo conocido con el *input* nuevo. Vygotsky (Beltrán, Ravelo, y Cañas, 2002) hace énfasis en el uso de estructuras de pensamiento ya existentes para construir andamios entre el conocimiento, logrando de esta manera un aprendizaje en el estudiante. A su vez, Van Patten y Cadierno (1993) menciona como es importante proporcionar un *input* comprensible cuando se adquiere una lengua, ya que es fundamental que se reconozcan elementos familiares al introducir más variables en el salón de clase.

Dado que se identificó el escaso tiempo que se cuenta para cubrir la totalidad de los contenidos del curso, este material buscó centrarse en las primeras seis unidades y reducir la carga en las últimas cuatro unidades. Ya con los objetivos y temáticas adaptadas de las unidades, se propusieron tres actividades en el manual para los estudiantes para las primeras seis unidades las cuales no requieren más de treinta minutos cada una. Por otro lado, en las últimas cuatro unidades, se redujo a dos el número de actividades que se proponían. Cada una de estas actividades fue acompañada de un texto con *input* estructurado variando la longitud del *input* y el formato en que se presenta. Por otro lado, en el manual del maestro se

propuso una secuencia para realizar las actividades, al igual que diversas estrategias para incluir oportunidades de producir en clase sin que requieran mucho tiempo de preparación o de producción. Se propuso materiales adicionales que pueden encontrarse en línea, ya sea que las profesoras deseen cambiar el *input* o proponer un ejercicio de mayor complejidad a alguno de sus estudiantes.

## Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo se ahonda en las teorías que se utilizaron para dar sustento al material previamente descrito. Primero se describe el concepto de competencia comunicativa de manera general, para posteriormente profundizar en la competencia sociolingüística; estas serán descritas desde el modelo de Hymes y el MCRFE. Posteriormente, se procederá con la descripción de las teorías de enseñanza-aprendizaje que se utilizaron como pilar del proyecto.

### 2.1 Competencia comunicativa

En décadas recientes el objetivo constante de planes de estudio y objetivos de enseñanza, en México y otras partes del mundo, es que el estudiante utilice su segunda lengua para comunicar un mensaje. Es por esto que el proceso de comunicarse ha sido discutido y descrito de distintas formas por diversos autores, sin embargo, se ha llegado a un consenso en cuanto a los aspectos que se involucran para diferenciar entre actuación y competencia comunicativa.

Por un lado, el Centro Virtual Cervantes (2022) la describe como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla”, o también es descrita por Bachman (1990, p.106) como una mezcla “del conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado”. De igual manera, Fishman (1970, como se citó en Pilleux, 2001) afirma que la competencia comunicativa debe entenderse como:

[..] todo acto comunicativo entre dos o más personas en cualquier situación de intercambio está regido por reglas de interacción social, las que define como "quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados) .

A partir de conceptos como estos se ha dado mayor relevancia a los elementos sociales y del contexto que influyen sobre el hablante, no solamente el conocimiento explícito que el estudiante tenga sobre su lengua materna o su L2. Si bien la lingüística moderna se

basa en los postulados de Chomsky, donde se concentra en describir al hablante-oyente como un ideal que pertenece a una comunidad lingüística homogénea, que tiene conocimiento pleno de su lengua y no es afectado por factores externos al hacer uso de su conocimiento del lenguaje en una actuación real (Chomsky, 1965 como se citó en Hymes, 1971), e introduce conceptos innovadores como competencia y actuación; la lengua es dependiente de un contexto social e histórico, por lo que no puede ser separada en su totalidad de estos dos últimos. Es por esta razón que Van Ek (1986) señala que incluso si se descubriera un método a prueba de errores que ayude al aprendiente a internalizar todas las reglas de un sistema de signos lingüísticos, no sería suficiente. También sería necesario enseñar las reglas y convenciones para utilizar dicho sistema, que pueden cambiar dependiendo del lugar o momento histórico.

En otras palabras, el conocimiento y la habilidad subyacen a la comunicación de modo sistemático y vital (Canal y Swain, 1980); por consiguiente, se han desglosado varias subcategorías llamadas competencia que abarcan ambos elementos. Si bien hay diferentes clasificaciones que concuerdan con la idea de competencias, en el presente trabajo sólo se hablará a profundidad de las dos clasificaciones ya mencionadas: competencia comunicativa y competencia sociolingüística.

### **2.1.1 Modelo de Hymes**

Los postulados propuestos por Hymes son presentados en su artículo más famoso *Acerca de la competencia comunicativa*, en este acuña la primera definición del concepto de competencia comunicativa en la década de 1970 basándose en sus estudios de sociolingüística y etnografía de la comunicación (CVC, 2022). El artículo mencionado se concentra en tratar de explicar el lenguaje de manera integral una integral para que pueda ser utilizada para describir el aprendizaje en niños, por lo que es de especial interés para este trabajo. Esta es una reacción directa a los postulados de la gramática generativa de Chomsky, donde se hace énfasis en las condiciones lingüísticas homogéneas; sin embargo, Hymes explica que si sólo se considera que los problemas gramaticales competen a la lingüística, se dejarían a un lado muchos otros problemas lingüísticos. Por lo tanto, señala que para que se puedan resolver estas cuestiones, se requiere una teoría donde los factores socioculturales jueguen un rol esencial (Hymes, 1971).

Debido a lo anterior, Hymes propuso establecer un enfoque que se centre en investigar las reglas de uso de una lengua en un medio natural (Pilleux, 2001), en otras palabras, insta a que se estudie los diversos contextos socioculturales en que se lleva a cabo los intercambios verbales. Dentro de esta perspectiva, se propone que no sólo factores como el registro, la situación o el interlocutor influyen en su actuación, también factores psicológicos, por ejemplo nerviosismo, miedo, o distracciones; o de igual manera factores ambientales tales como ruido, un ambiente extraño, etc. Es por esto que algunos niños con un conocimiento escaso del sistema gramatical, pueden ser mejores interlocutores ya que poseen un mayor conocimiento de los usos de la lengua. Con respecto a esto, Hymes (1971, como se citó en Pilleux) menciona:

La adquisición de la competencia para el uso puede formularse en los mismos términos que la adquisición de la gramática: en la matriz social dentro de la cual el niño aprende un sistema gramatical adquiere al mismo tiempo un sistema para su uso, que incluye personas, lugares, propósitos, junto a las actitudes y creencias vinculadas a ellos.

Es innegable que el conocimiento gramatical va aunado a los contextos sociales, pero a su vez depende del nivel de instrucción del individuo y de su contexto. Lengua, cultura y educación son un trinomio inseparable ya que los estudiantes adquieren tanto su cultura y educación a través de una lengua que ya incluye patrones de los dos anteriores (Quinteros y Corona, 2013); por lo cual al enseñar una segunda o tercer lengua a un niño (a) o adolescente, sin duda, hay elementos culturales que influirán en su educación y la percepción de la L2|.

Por otro lado, la población de la escuela secundaria “Niños héroes” es poco consciente de cómo relacionar las prácticas sociales del lenguaje presentadas en el libro de texto, ya que los ejemplos que se les presentan son poco adecuados a los patrones culturales presentes en su entorno. Por ejemplo, en la primera unidad donde se propone practicar ofrecer servicios podría llegar a ser significativo, si se presentara como la oferta de servicios como la venta de productos en un mercado u ofrecer productos en línea. De igual manera, el libro de texto no intenta facilitarle al estudiante el ligar patrones lingüísticos en su lengua materna al otorgar explicaciones bilingües o definiciones en ambas lenguas; se espera que los sujetos se desliguen por completo de la lengua materna, la cual aún sigue en desarrollo y de la cual dependen los alumnos para adquirir su segunda lengua.

### 2.1.1.1 Competencia comunicativa

Al definir la competencia comunicativa Hymes explica que un sujeto no sólo adquiere el conocimiento de lo gramaticalmente correcto en una oración, también aprende lo apropiado según su situación. En otras palabras, un hablante llevará a cabo una variedad de actos de habla, además de ser incluido en intercambios comunicativos y evaluar la participación de otros (Hymes, 1971), este último suele ser vital para tener éxito como hablante en una comunidad de habla. Por consiguiente, esta competencia es integral con su conocimiento, usos, sumado a las actitudes, valores y motivaciones relacionadas a la lengua. Asimismo, Labov (como se citó en Hymes, 1971) menciona que las actitudes hacia una lengua y sus usos es de suma importancia; las actitudes interiorizadas hacia el uso de del lenguaje en sí, tales como la elección de un acto de habla o la selección del vocabulario, y el lugar relativo que se le da en una jerarquía de habilidades mentales y estrategias; qué lengua es considerada como apropiada, o cuál variante es considerada digna y se ajusta a otros códigos. Por consiguiente, la adquisición de la competencia será filtrada a través de necesidades, valores y motivaciones de un individuo que pase por el proceso de adquisición de una lengua.

Aunque Hymes haga énfasis en el aspecto social de las reglas, también señala que algunos aspectos gramaticales son inservibles si no se toman en cuenta las reglas de uso. Es muy fácil que un estudiante sea ofensivo al hablar directamente en una sociedad donde se considera que eso no es lo socialmente aceptado, o viceversa, el no ser directo puede ser visto como falta de respeto hacia el interlocutor. Por lo tanto, Hymes (1971) no sólo distingue entre la gramaticalidad de la competencia y la aceptabilidad de la actuación, propone cuatro criterios con el motivo de tener una teoría integral de la comunicación y de la cultura:

- Si algo es formalmente posible: Este apartado hace énfasis en las posibilidades sistemáticas dentro de la lengua, en otras palabras nos referimos a la parte gramaticalmente posible dentro del sistema formal establecido. No obstante, en este aspecto se expande más ese criterio al incluir lo gramatical y culturalmente posible de acuerdo con la ocasión comunicativa.
- Si algo es factible en virtud de los medios de implementación asequibles: Tomamos en cuenta principalmente los factores psicolingüísticos como la limitación de la memoria y mecanismos perceptuales. Por otro lado, en lo que

conciérne a lo cultural, se menciona que se tiene que tomar otras características del cuerpo, así como el entorno. Por último, toma en cuenta lo comunicativo, es relevante tomar en cuenta los medios de implementación disponible en el momento; incluso más en la década actual con las diversas aplicaciones o conectividad a internet a la que se tenga acceso.

- Si algo es apropiado en relación con el contexto que se usa: Ya que se identifica una intersección entre lo cultural y lo lingüístico, el individuo realiza un serie de juicios para seleccionar lo apropiado que sea requerido por lo factores contextuales.
- Si algo es realizado efectivamente, si realmente es ejecutado, y qué es lo que la ejecución implica: Hay estructuras que pueden ser poco probables, sin embargo, como usuarios de la lengua, de manera incluso inconsciente, tenemos el conocimiento de cuándo una estructura a pesar de ser factible no debe ser llevada a cabo.

Con respecto a los criterios propuestos Hymes (1971) resalta varias cuestiones antes de describir las cuatro categorías ya mencionadas, de estas se destacaron dos. La primera señala que no se puede asumir que todas las variantes posibles de un sistema sean conocidas por un individuo, puesto que hay elementos del sistema que no forman parte de la cotidianidad del individuo o se utilizan en la actuación. Es decir, no es posible suponer que individuos con diferentes bagajes sociales posean el mismo conocimiento a pesar de tener manifestaciones del sistema similares. Es relevante este aspecto desde el punto de vista pedagógico debido a la diversidad de la población que se puede llegar a tener y aún más en la enseñanza de inglés en México donde se pueden tener actitudes de diversa índole hacia la lengua, y estas mismas, a su vez, decidirán en muchas ocasiones lo que el estudiante aprenderá o utilizará.

La segunda observación de Hymes (1971) es sobre la relación de los factores cognoscitivos y afectivos con el conocimiento subyacente de la competencia. Hymes reconoce que hay un conocimiento subyacente a toda competencia, es innegable que operamos con un conocimiento acerca de la lengua, pero esta va ligada intrínsecamente a capacidades en la interacción tales como ánimo, resolución, valentía, serenidad, confianza en sí mismo y en su desempeño (Goffman, 1967 como se citó en Hymes, 1971). Hymes

concluye que tanto lo factible como lo apropiado se une en un binomio para producir e interpretar la conducta cultural incorporada en los intercambios comunicativos.

Así como Hymes resalta los aspectos culturales, sociales y emocionales que se ligan a los momentos comunicativos con aspectos profundamente sociales, culturales y psicológicos, de la misma manera se busca que el material, que se utilice, busque puntos similares en alguno de estos aspectos. Desde un punto de vista donde las prácticas del lenguaje sean dependientes de un contexto conocido, así el estudiante pueda distinguir los límites de lo apropiado o inapropiado, ya sea gramatical y culturalmente hablando, sin necesitar explicaciones de gramática explícitas de primera instancia. Por lo tanto, la población podrá empezar a reconocer las similitudes en prácticas sociales entre su lengua materna y su L2; a la vez que empiece a reconocer algunas diferencias pragmáticas de los elementos lingüísticos que se les presenten. Adicionalmente, el reconocer que elementos extralingüísticos, tales como cansancio, confianza, ruidos externos, ayudará al estudiantado a seleccionar situaciones o sujetos con los que la producción sea efectiva o resulte más cómoda para ellos. El identificar y manipular las variables extralingüísticas al momento de producir, puede reducir la pena o estrés que se genere al enfrentarse a una actividad comunicativa.

### **2.1.1.2 Competencia sociolingüística**

Hymes señala reiterativamente que el lenguaje no se puede definir en términos puramente lingüísticos, ya que de otra forma podría causar malentendidos. También pugna por la existencia de relaciones profundas entre los actos de habla y los patrones lingüísticos de cada región; un ejemplo que brinda es la educación que se recibe, dependiendo del país y la zona dentro del territorio donde se habita, que marcará los códigos utilizados por los individuos en su infancia. Mas, no los determinará porque estos cambiarán dependiendo de la educación y los ambientes a los que se vean expuestos.

Por otro lado, es cierto que algunos aspectos tales como el léxico, registro o acento no son considerados generalmente como factores que interviene en la enseñanza, sin embargo, Hymes defiende que son estos patrones verbales los que formarán nuestras percepciones acerca de la lengua materna y la actitud hacia otras lenguas (Hymes, 1971). Y ciertamente, las normas sociales pueden determinar lo aceptado gramaticalmente y

socialmente, ya que esto moldeará la forma en que se establezcan relaciones entre sus pares y sus profesores en el aula. De igual manera, los patrones lingüísticos utilizados para referirse a su comunidad definen sus percepciones de una lengua extranjera.

Es tal la importancia que brinda Hymes a los sistemas sociolingüísticos que propone empezar la descripción de una teoría sociolingüística desde un código o variedad dialectal como base, mas no de una lengua. En otras palabras, propone empezar a describir su teoría desde una variante dialectal específica, cómo lo es el inglés de las zonas urbanas del estado de Texas, Estados Unidos, más de no del idioma inglés. Ya que enfatiza que al hablar y enseñar un idioma sólo se enseña una variante de las muchas que se pueden encontrar, por lo tanto, nos debemos enfocar en “conocer la actitud hacia las diferencias, el papel funcional asignado a esas diferencias, y el uso que se hace de ellas” (Hymes, 1971, p. 33). En otras palabras, la comparación de usos en un código con los de otra variante puede establecer patrones que son significativos. Aunque cabe mencionar, que estos patrones son seleccionados por su uso frecuente o su relevancia en el hablante.

De la misma forma, señala tres conceptos esenciales en la descripción sociolingüística: el repertorio verbal, las rutinas lingüísticas y el dominio de la conducta verbal. En primer lugar describe el repertorio verbal como el léxico compartido en una comunidad lingüística, y la heterogeneidad del mismo dentro de un grupo; siendo las relaciones sociales la prioridad para escoger la variedad. Será diferente el código utilizado en un grupo y el subcódigo individual que el hablante domine. Y es que es vital que una comunidad comparta un léxico para entenderse, pero es aún más importante que el estudiante de segunda lengua identifique dicho léxico en su contexto.

Posteriormente, menciona las rutinas lingüísticas, también las denomina organizaciones secuenciales, ya que trascienden el orden sintáctico para considerar de igual manera las actividades de un individuo o de su interacción con un tercero. Ciertamente, hay rutinas aprendidas para distintos tipos de interacciones diarias, o situaciones de poco uso pero con determinados signos y significados. Hymes utilizó el concepto de Searle de acto performativo para describir mejor estas organizaciones secuenciales. En este tipo de actos se enuncia lo que se hace para obviarlo ante el interlocutor; el significado no sólo depende de la rutina lingüística, también se toman en cuenta los elementos paralingüísticos. Tal como al hacer un juramento, y se presenta el dedo meñique para cerrar el compromiso con el

interlocutor, no basta lo expresado, también se requiere el gesto para dejar en claro la intención.

Por último, Hymes explica el dominio de la conducta verbal; en esta expone que las comunidades comparten signos, significados y patrones establecidos. Aunque, los signos a los que se refiere son signos sociolingüísticos, que a diferencia de los signos lingüísticos tradicionales, que postula Saussure, estos son una forma de la lengua que está relacionada con una actitud, o una norma de interacción. Es decir, se utiliza una combinación de signos lingüísticos y un tipo de interacción establecida para llevar a cabo un acto de habla.

Sin embargo, los signos lingüísticos compartidos por comunidades escolares pocas veces son tomados en cuenta y mucho menos los aspectos dialectales como el acento. Así como se describen los patrones lingüísticos que se deben enseñar de una lengua extranjera, también es necesario considerar los propios de la comunidad receptora. En otras palabras, si bien se comparten algunos usos o funciones similares entre varias culturas e idiomas, hay variaciones ya sea léxicas o sintácticas que podrían diferir de la lengua materna. Es por esto que es necesario proporcionar ejemplos significativos que muestren el repertorio verbal y/o rutinas lingüísticas metas. Hoy en día hay una gran cantidad de contenido audiovisual que puede brindar situaciones atractivas para los estudiantes, y a su vez utilicen los elementos deseados. Si bien sería necesario la adaptación y selección de contenidos; son productos que la población meta ya ha consumido en español o es probable que los haya visto en redes sociales subtítulos.

Aunque es necesario recalcar el contexto que rodea a un ejemplo de un acto de habla, además de hacer notorio desde un inicio que los ejemplos pertenecerán a un inglés de una región. De este modo, se puede hacer conscientes a los aprendientes que de igual manera su producción refleja su identidad lingüística por el repertorio verbal, conductas lingüísticas y verbales con el objetivo de que entiendan que están en un proceso de aprendizaje y no deben, ni debe ser su objetivo, producir de una manera idéntica a la que se muestra como ejemplo.

### **2.1.2 Marco Común de Referencia Europeo**

El Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas (MCER) fue publicado en el año de 2001 como el resultado de una colaboración del Consejo de Europa, donde se sintetizan y analizan los estudios de investigación más relevantes en el campo de la

lingüística aplicada. Se creó con el fin de proporcionar una base común para la colaboración entre naciones en la creación de programas de enseñanza de lenguas, libros, exámenes y orientaciones pedagógicas. El marco ofrece una clasificación taxonómica que tiene descriptores generales y específicos separados por competencias lo cual da la posibilidad de evaluar el individuo para usos o contexto únicos (Consejo de Europa, 2001).

Este proyecto tiene tres objetivos principales establecidos por el Comité de Ministros del Consejo de Europa. Primero, proteger y desarrollar el diverso patrimonio lingüístico y cultural de Europa, con el fin de que deje de ser un obstáculo para la comunicación y se torne en un punto de enriquecimiento con otras naciones. Segundo, fomentar el aprendizaje de lenguas europeas modernas para facilitar la comunicación e interacción entre europeos, para así vencer los prejuicios y la discriminación. Tercero, que los miembros del consejo adopten o tomen acciones políticas nacionales con respecto al aprendizaje de segundas lenguas que incentiven la creación de más acuerdos de colaboración entre diversas naciones europeas. Estos objetivos se podrían condensar como los esfuerzos por crear una Europa plurilingüe y pluricultural donde todos puedan aprender una lengua, reconociendo que es un proceso que toma lugar a lo largo de la vida, sin embargo, se reconoce el uso del idioma inglés como la *lingua franca* en la economía actual (García, 2002).

Se considera que el plurilingüismo es un proceso que no se limita al conocimiento de aspectos gramaticales de una lengua. Hablar un idioma abarca aspectos culturales, dialécticos, léxicos y paralingüísticos que también constituyen elementos esenciales que completan la comunicación entre pares. De igual manera, se recalca fuertemente la idea de que se busque la cooperación internacional por medio de una *lingua franca*, que en este momento histórico es el idioma inglés. El objetivo no es lograr que el aprendiente suene como un nativo ideal, sino que desarrolle un repertorio lingüístico el cual pueda cambiar conforme a sus necesidades. Aunque se busca que el marco brinde uniformidad para la enseñanza, evaluación o creación de material pedagógico para fomentar el aprendizaje de lenguas como acceso a otras manifestaciones culturales.

Partiendo del punto de vista que las competencias lingüísticas van acompañadas de habilidades extralingüísticas y se llevan a cabo en ámbitos de un contexto delimitado, el hablante debe tener destrezas para resolverlas efectivamente (MCER, 2001). Este es un modelo complejo que refleja como prioridad la negociación del significado sobre la corrección formal. A su vez incluye factores sociales y culturales como elementos

determinantes de los actos de habla; finalmente, se incluye una evaluación vertical y no equidistante entre cada nivel.

Por ende, el marco propone referentes basados en actividades de la lengua (tareas), más específicamente, en las competencias que son utilizadas por el hablante para llevar a cabo dicho acto de habla. Por lo tanto, el concepto de competencia puede ser definido como “la habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimiento, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones” (Pérez, 2007 como se citó en Aguayo, 2021, p. 6). Si bien el concepto competencia es amplio, el marco se concentra en dos aspectos: competencias generales y competencias comunicativas; postula que ambas son interdependientes y se desarrollan de manera similar.

Dado que un individuo se desarrolla de manera integral, además su desarrollo influye de manera directa en la forma en que se comunica, es relevante ahondar no sólo en las competencias exclusivamente lingüísticas sino también en aquellas que aportan distintas destrezas para resolver una tarea.

### **2.1.2.1 Competencias generales**

Las competencias generales no competen habilidades propiamente lingüísticas, sin embargo, la inclusión de éstas es uno de los aspectos innovadores del modelo, ya que refleja la complejidad que debe existir en la enseñanza de lenguas. También, plantea la cuestión del cómo acoger las competencias generales en evaluaciones lingüísticas y su relevancia dentro del currículo (García, 2002).

Si bien las competencias generales no se relacionan con la comunicación per se, si partimos del hecho que el hablante y el mensaje están insertados en un contexto, las competencias generales serán las que ayuden a sortear los aspectos extralingüísticos de un intercambio comunicativo. Estas se dividen en conocimiento declarativo (el saber); destrezas y habilidades (saber hacer); competencia existencial (saber ser), y la capacidad de aprender (saber aprender). El primero, saber, hace alusión a los referentes que se han adquirido a lo largo de diversas experiencias del aprendiente. En estos se hace registro de los fenómenos físicos o sociales, y los límites que el contexto impone. Si bien en su mayoría los estudiantes son conscientes de ellos y hacen uso de dicho saber, no siempre ocurre esto, se puede carecer

de información o ignorar las normas de distintas regiones, por lo que se sugiere verificar que los estudiantes conozcan el contexto al enseñar una segunda lengua (MCER, 2001).

Dentro del conocimiento se incluyen datos acerca de diversos temas tales como locaciones, personas, objetos, acontecimientos, instituciones físicas o morales, etc. Sin embargo, cuando se aprende una lengua se hacen de mayor relevancia aspectos históricos, políticos, demográficos, y étnicos del país al que pertenece la lengua meta y la lengua materna. No obstante, el conocimiento sociocultural es complejo e implica una diversidad de detalles que van desde aspectos tan sencillos como rutinas diarias, pasando por otras tales como condiciones de vivienda, relaciones interpersonales, valores, creencias, hasta aspectos más complejos como el lenguaje corporal, convenciones sociales y rituales. Algunos serán compartidos, otros serán solamente aspectos u opiniones individuales, o podrían ser una combinación de ambos. Por lo tanto, puede ser posible que no haya un referente previo o puede haber un sesgo. Este conocimiento del mundo ayudará al hablante a que se identifique como parte de una comunidad, que lleve a cabo actividades de la lengua, que sus intercambios lingüísticos tengan concordancia. Así mismo, será posible tener una identidad y compararla con distintas nacionalidades o identidades regionales; por consecuencia, a desarrollar una consciencia intercultural. El hablante podrá tener consciencia del modo en que su comunidad es percibida

Posteriormente, el saber hacer incluye la capacidad de realizar una variedad de actividades relacionadas con las siguientes categorías:

- Destrezas sociales: la capacidad de actuar con respecto al contexto que se encuentra, tomando en cuenta a los individuos, las edades, las regiones, las nacionalidades e identidades de los hablantes al igual que las de los receptores.
- Destrezas de la vida: la capacidad de realizar efectivamente diversas rutinas tales cómo asearse, vestirse, maquillarse, cocinar, comer; asimismo, el mantenimiento de su hogar o residencia.
- Destrezas profesionales: la capacidad de llevar cabo proceso físicos o mentales que se requieran en un empleo.
- Destrezas de ocio: la capacidad de realizar actividades de esparcimiento, entre las cuales se encuentran tocar un instrumento, cantar, pintar, tejer, bordar, practicar algún deporte, etc.

En esta competencia se incluyen algunas habilidades interculturales que ayuda al individuo a identificar símbolos de la cultura propia y otras, crear un vínculo con otro individuo de diferente nacionalidad, ser un intermediario en conflicto que se relacionen con otras culturas extranjeras, y lo más importante es poder reconocer estereotipos.

Por otro lado, la competencia existencial, saber ser, se relaciona con factores individuales. Se vinculan aspectos como la actitud, la motivación, los valores, las creencias, el estilo cognitivo, o la personalidad que pueden ser influidos fuertemente por la sociedad, la cultura o la región originarias de donde se habita. De la misma forma, estos pueden influir en la manea de percibir otras comunidades, los actos comunicativos o su conciencia intercultural. Es importante recalcar que no se ha llegado a un consenso sobre el grado en que influye el saber ser en diferentes aspectos de su contexto o viceversa, pero es necesario no perderlo de vista al enseñar una segunda lengua, sobre todo en un periodo tan crítico como la adolescencia.

Por último, se menciona el saber aprender. La capacidad de aprender se refiere a varios ámbitos como la habilidad de observación, el conocimiento declarativo, la incorporación de nuevos conocimientos a los ya aprendidos, la memoria, el análisis, etc. El proceso de aprendizaje no está separado del aprendizaje de una lengua, se complementan para desarrollar una consciencia sobre los elementos lingüísticos, el análisis del sistema lingüístico y a ser comunicadores eficientes (García, 2002).

Aunque, se haga una separación y jerarquización de las distintas competencias, no se deben visualizar como sistemas independientes. Mas bien son sistemas simbióticos, que se pueden utilizar de manera independiente o en conjunto para resolver una tarea. Por lo cual, cuando se trata de adolescentes que aún están en una etapa de desarrollo emocional e intelectual, es necesario hacer notar que ambos conjuntos de competencias son útiles en todo momento. Si se separan o se presentan como independientes, pueden parecer poco significativas las prácticas sociales del lenguaje en las que se fundamenta el programa.

### **2.1.2.2 Competencias comunicativas**

El concepto de competencia comunicativa ha evolucionado desde que Chomsky expuso sus críticas a la tendencia conductista del aprendizaje. Por lo que actualmente, la definición de competencia comunicativa considera un enfoque mucho más amplio al que se

tuvo en un principio; las nuevas tendencias y teorías brindan un enfoque integral del concepto. La competencia comunicativa “implica, entonces, una serie de procesos saberes y experiencias de diversos tipos que el emisor-receptor deberá poner en juego para producir o comprender adecuados a la situación y al contexto de comunicación” (Bermúdez y González, 2011, p. 98).

Debido a esta visión holística de las habilidades, destrezas, características individuales y conocimientos necesarios para utilizar la lengua, el MCER divide la competencia comunicativa en tres grandes componentes: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas, y las competencias pragmáticas. Las primeras se centran en los elementos de la lengua, desde los fonemas hasta la sintáctica. Mientras que las competencias sociolingüísticas se refieren a las reglas sociales y a las normas que regulan la interacción entre individuos. Por último, las competencias pragmáticas tienen que ver con la relación de la lengua con el contexto en el cual se encuentra el hablante. Sin embargo, este proyecto busca centrarse en sólo dos rubros: el lingüístico y el sociolingüístico.

#### **2.1.2.2.1 Competencia lingüística**

Una lengua es un sistema complejo de distintas unidades que son modificadas, jerarquizadas o estandarizadas por grupos humanos, por lo que puede resultar casi imposible describir escrupulosamente cada una de las variantes léxicas o fonéticas existentes. Ante esta situación el MCER decidió que describirían la práctica en su generalidad, dejando la terminología poco ortodoxa sólo para fenómenos en los que sea necesaria. Se seleccionaron, y clasificaron los componentes que se consideraron como los principales, tales como el conocimiento formal y las habilidades necesarias para construir, o emitir un texto (MCER, 2001). Aunque, la discriminación de la mayoría de las variantes dialectales puede incentivar una exclusión o desaparición de muchas otras, por consiguiente, en la práctica se debe evitar describir las variantes no normativas bajo criterios de valor extralingüísticos.

El marco distingue los siguientes apartados para las competencias de índole exclusivamente lingüística:

- La competencia léxica: es el conocimiento del léxico o vocabulario de una lengua, además de ser capaz de utilizarlo. En esta encontramos elementos tanto léxicos

como gramaticales; los primeros incluyen formas fijas, modismos, expresiones, regímenes semánticos o polisemias.

- La competencia gramatical: esta se puede definir como el conocimiento de las reglas gramaticales de una lengua y ser capaz de utilizarlas. Por lo tanto, la destreza alude a ser capaz para reconocer y/o expresar frases u oraciones correctamente formadas. No obstante, se debe mencionar que las reglas mencionadas en esta competencia se refieren a la sintaxis y a la morfología; de la misma forma, el modelo deja en claro que de haber controversias en aspectos sintácticos, lo único que se debe hacer es informar al hablante de las consecuencias de su elección.
- La competencia semántica: esta competencia compete a la organización cognitiva de los significados de los referentes que rodean al hablante. El MCER los divide en tres tipos de semántica. La semántica léxica incluye las relaciones de significado entre palabras. Después, se menciona la semántica gramatical que trata el significado de categorías, estructuras y procesos gramaticales (MCER, 2001). Por último, la semántica pragmática que alude a relaciones de significado.
- La competencia fonológica: alude a la percepción y producción de unidades de sonidos, composición fonética y los diversos fenómenos que se dan en el momento de la articulación.
- La competencia ortográfica: esta supone el conocimiento además de la habilidad en la recepción y producción de símbolos que constituyan un texto escrito. (MCER, 2001). Dado que este proyecto se centra en lenguas con sistemas alfabéticos, se espera que el estudiante perciba, y escriba los siguientes elementos: minúsculas, mayúsculas, correcta ortografía, signos de puntuación, etc.
- La competencia ortoépica: la competencia hace mención del conocimiento de saber redactar los elementos escritos respetando las reglas ortográficas, tomando en cuenta signos de puntuación o expresión, resolviendo ambigüedades basándose en su contexto.

El marco proporciona descriptores generales de cada competencia por cada uno de los seis niveles (A1; A2; B1; B2; C1; C2), de igual manera, se brinda uno específico para cada una de las competencias derivadas. Se proporciona suficientes descriptores para poder identificar el nivel de competencia en un individuo en general o de sólo una de las

habilidades. De esta manera, cumple su objetivo de brindar un referente para el diseño de materiales, planeación de un currículo o evaluación.

#### **2.1.2.2.2 Competencia sociolingüística**

Dado que la lengua es considerada por el marco como un fenómeno sociocultural, el conocimiento y destrezas que conciernen a la dimensión social de una lengua se incluyen en esta categoría. Aunque algunos elementos se interrelacionen, puesto que es un sistema interdependiente, las categorías de la competencia sociolingüística mencionan temas que no se profundizan en las otras competencias tales como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

El primer aspecto, los marcadores lingüísticos, incluye la elección de elementos lingüísticos dependiendo del ambiente, la cercanía de la relación, el estatus relativo al contexto del hablante y las formas de tratamiento. Se puede observar gran variación en los marcadores utilizados, un mismo hablante puede modificar desde un tratamiento absolutamente formal o solemne, hasta un registro de insulto ritual; pero también intervienen los turnos de palabra o uso de interjecciones.

Posteriormente, se mencionan las normas de cortesía, las cuales pueden cambiar radicalmente de una comunidad a otra. Sin embargo, se proponen las siguientes categorías: la positiva, la negativa, el uso apropiado y la descortesía. Mientras en la cortesía positiva el hablante está dispuesto a intercambiar diversas experiencias, a ser atento(a), o incluso ofrecer un servicio; la cortesía negativa, por otro lado, incluye evitar comportamientos amenazantes, y expresar disculpas por comportamientos amenazantes (MCER, 2001). Mientras que el uso apropiado refiere al uso correcto de frases de cortesía, por ejemplo, por favor, gracias, de nada. Por último, la descortesía es un quebrantamiento de todos los comportamientos anteriores o de lo considerado como cortés en una comunidad de habla.

Por otro lado, las expresiones de sabiduría popular son aquellas fórmulas fijas que expresan la cultura y el saber popular. En esta competencia se incluyen el conocimiento de refranes, modismos, comillas coloquiales, y expresiones acerca de creencias, actitudes o

valores. Aunque cabe resaltar que actualmente existe una nueva forma fija que se expresa en el grafiti, en las camisetas, en los memes o en las redes sociales.

Después, el marco incluye las diferencias de registro; el cual implica aspectos más allá del léxico, abarca incluso las tareas, actividades que se realizan con la lengua, el tipo de texto, entre otras. El registro depende de gran medida del contexto social, por lo que un hablante extranjero debe tener cuidado al referirse a individuos que no son sus pares u ostentan una jerarquía superior.

Por último, el dialecto y el acento serán los conocimientos más resaltados de la enseñanza de lengua; ya que determinan, en la mayoría de las situaciones, la clase social, procedencia dentro de un territorio o a una nación, grupo étnico o incluso la profesión. Tanto acentos, como dialectos serán fácilmente distinguibles por el léxico, las elecciones gramaticales, los fenómenos fonológicos, elementos paralingüísticos y el lenguaje corporal. Si bien los estudiantes deben ser capaces de expresarse usando frases coloquiales con expresiones no sólo gramaticalmente correctas sino también adecuadas al contexto e inteligibles fonológicamente, se debe evitar la estigmatización de variantes dialécticas de poblaciones migrantes o no normativas. Se debe recordar al estudiante que en el mundo y en su país se habla una gran cantidad de dialectos del español e inglés. Lo anterior demuestra la variedad cultural que existe por lo que debe desarrollar a su vez competencias interculturales para identificar dichas variantes, sin juzgarlas. Es una labor delicada, ya que los dialectos tienen connotaciones positivas o negativas para la comunidad, por lo cual se debe hacer hincapié en que estos son valores basados en ideales políticos, históricos y/ o étnicos, mas no en valores lingüísticos. Razón por la cual los aprendientes no deben sentirse avergonzados de pertenecer a un grupo o comunidad.

## **2.2 Teorías de aprendizaje**

La siguiente sección concierne al sustento teórico acerca del proceso de adquisición del conocimiento. Nos centraremos en tres teorías el cognoscitivismo, el constructivismo y la psicología popular; estas concuerdan con el diseño de material, además que ayudan a explicar el proceso de percepción, reestructuración de conocimientos y posteriormente, su recuperación o uso en el aula.

### 2.2.1 Cognoscitivismo

La teoría cognitivista es ahora conocida como ciencias cognitivas, ya que su influencia ha sobrepasado los límites de la psicología. Ha también influenciado en gran medida la lingüística aplicada, en consecuencia, el enfoque casual del aprendizaje se concibe a través del procesamiento de la información que recibe un individuo a través de sus sentidos.

La psicología cognitiva se centra en el estudio del procesamiento de información en el cerebro. Específicamente lo concerniente a la forma en que se recibe la información de estímulos externos, el cómo se le da sentido y el uso del *input* recibido (Groome, 2005). Ya que se centra en los procesos cognitivos, se utiliza la analogía de la mente como el *software* de una computadora, como un “sistema de procesamiento de la información que, como el ordenador codifica, retiene, y opera con símbolos y representaciones” (Abate, 2013, p.3).

Si bien anatómicamente esta metáfora es poco útil, sí resulta eficiente para explicar las funciones cognitivas, así bien los procesos computacionales asemejan a los procesos de las neuronas. Se plantea que la cognición se basa en símbolos o representaciones mentales que representan un objeto o estado anímico, en otras palabras, un *input* sobre el mundo que te rodea (Fierro, 2011). Los símbolos adquiridos serán decodificados, almacenados, recuperados o activados conforme a determinadas reglas generando otro estado mental o una acción (Abate, 2013), también se le conoce *output* al resultado de las operaciones mentales. El resultado será una unión de representaciones mentales donde sus símbolos están conectados para procesar información y transmitir señales, esto último fue llamado arquitectura computacional. La arquitectura mental formará al individuo a través de sus distintas etapas, el *input* formará estructuras más complejas conforme se procesen más estímulos.

Aunque la concepción de la psicología cognitiva ha sufrido varias crisis que han ayudado a dar un mejor sustento teórico. A finales de los setenta se había definido la psicología cognitiva como “el estudio del modo en que las personas captan, información, la codificación y recuerdan, toman decisiones, transforman sus estados cognitivos internos y los traducen al exterior en conductas” (Fierro, 2011, p. 527), lo cual responde a las principales críticas de considerar a proceso del *input* de manera lineal. Se ha preferido la idea de un pensamiento más constructivista, donde la información interactúa en diferentes niveles de manera funcional y situacional.

Dado el hecho que la población de la secundaria requiere un *input* constante, el cognoscitivismo ayuda a dar sentido a la forma en que se procesa la información. Procesos que los estudiantes utilizarán para formar símbolos con el *input* proporcionado en las actividades que se hagan en el salón de clases.

Es necesario entender los pasos que conlleva el procesamiento de estímulos no sólo al momento de darles sentido, sino también los pasos posteriores tales como el utilizarlos en el intercambio de información y negociación de significado. Si estos procesos son llevados de formas satisfactoria los estudiantes formarán símbolos con el *input* proporcionado, y las actividades los ayudarán a darle sentido además de lograr con eficacia intercambios comunicativos.

### **2.2.1.1 Conexionismo**

En la sección anterior se mencionaron las críticas hechas al modelo clásico de la psicología cognitiva, las cuales eran la imposibilidad de una cognición lineal y la falta de inclusión del significado de los símbolos o representaciones mentales. Dado que resultaba poco probable que los procesos mentales funcionen como un sistema de cajas o conjuntos cerrados, por lo que la idea del procesamiento era demasiado racionalizada y dejaba fuera las emociones humanas. Es por esto que se propuso el modelo conexionista. Este modelo puede dar cabida a una diversidad de unidades que se utilizan al momento de procesar la información.

El conexionismo surge como una reacción a la teoría de principios y parámetros de Chomsky, donde se propone que el ser humano posee una capacidad innata de adquirir cualquier lengua con base en una serie de principios universales (Ramos, 2019). Por otro lado, el modelo conexionista busca crear un sistema que se asemeje a la red neuronal. Al igual que el cerebro humano, éste cuenta con un número masivo de unidades elementales, además que estas unidades no transmiten macroestructuras con grandes cantidades de información, sino que se transmiten pequeñas cantidades de información simbólica de una forma apropiada (Fernández, 1988). Los patrones de conexión iniciales son establecidos por quien programa el sistema, en el caso de infantes es su círculo cercano en el cual crecen. Asimismo, en este modelo de aprendizaje una misma entrada y salida que se repite puede resultar en un aprendizaje basado en las experiencias vividas, por lo tanto, un patrón que se

repite fortalece la conexión entre unidades (Fierro, 2011). Así bien, el aprendizaje se considera como el reforzamiento de una conexión específica en la red. El conocimiento se almacena en asociaciones en la red, por consiguiente, no hay un almacenamiento, sino fuerzas de conexión. Es por lo que también se modifican las conexiones al tener un nuevo aprendizaje (Fernández, 1988).

A diferencia de los sistemas computacionales, que pueden almacenar una gran cantidad de información en una sola unidad, sin embargo necesitan mucho más tiempo para poder llevar a cabo un proceso. Los procesamientos humanos suceden en un espacio de tiempo reducido, aunque la eficiencia o rapidez de la conexión entre las unidades depende de la correcta conexión entre las mismas. Asimismo, influye el peso o importancia que contiene cada unidad, la cual es determinada por el individuo (Ramos, 2019).

Por lo tanto, el sujeto que se retrata en este modelo es uno consciente de sus procesos, y de igual manera puede también construir o modificar su arquitectura mental. En este enfoque podemos describir el proceso de aprendizaje como dinámico, el cual “no se reduciría a adquirir respuestas, sino que implicaría, a su vez, cierto dominio de mecanismos activos de construcción de nociones o proposiciones significativas y la asimilación de estas a los propios esquemas o conocimientos previos” (Riviêre, 1980, p. 42 como se citó en Abate, 2013, p.10). El aprendizaje construido con la información obtenida del contexto forma estructuras, representaciones internas, que no necesariamente se almacenan en la memoria de largo plazo sino que podrá ser recuperada, interconectada, crear patrones entre otras piezas de información, modificada, etc.

Sin embargo, la formación de redes para el aprendizaje, no sólo se ha planteado de manera individualista. Solórzano y García (2016) postulan que, ante el creciente uso de las TICs, se tienen conexiones más claras entre los aprendientes y la sociedad en general, sumado a la naturaleza social del aprendizaje, el cual surge dentro de una comunidad. Es necesario construir una red de aprendizaje que no sólo considere al estudiante y al profesor, sino también recursos que se encuentren en el contexto. Se pugna porque el estudiante se vislumbre como un sujeto de aprendizaje, insertado en una red. A su vez, Solórzano y García (2013, como se citó en Solórzano y García, 2016) mencionan sus principios para formar una red de aprendizaje: proponer que el conocimiento viene de las conexiones que se forman entre recursos e individuos; fomentar que el estudiante no sólo adquiera conocimiento, sino también habilidades para formar sus propias redes; brindar contextos ricos en interacciones

entre las unidades de la red; promover la participación activa del estudiante en su red; fortalecer la confianza mutua entre los miembros; incluir la tecnología digital, a la par de construir conexiones para formar actividades de aprendizaje.

Al tener un modelo que sea complejo, nos permite considerar aspectos que provengan desde el contexto o del mismo individuo. Al ser la adolescencia una etapa llena de constantes cambios emocionales, físicos, sociales, e identitarios, deben ser considerados en el aprendizaje de una segunda lengua elementos sociales y emocionales, los cuales estarán fuertemente relacionada con las representaciones internas que se construyen en la lengua materna. Es de vital importancia considerar a los estudiantes como entes complejos que en un contexto que en los años venideros les pondrá situaciones donde una segunda lengua podrá ayudarles a sortearla, sólo si son capaces de combinar habilidades lingüísticas con patrones socio culturales de su lengua materna, y un conocimiento de los recursos que poseen.

### **2.2.2 Constructivismo**

Si bien otras teorías anteriores proponen que el proceso de aprendizaje es pasivo y receptivo, el constructivismo plantea que el conocimiento es una actividad de reestructuración continua. Aunque este es un enfoque amplio, sostiene que tanto “en los aspectos cognitivos y afectivos, así como los simbólicos representacionales, no es un mero producto del entrono sociocultural, [...]. Es una elaboración propia que se va produciendo a lo largo de la vida por interacciones de factores básicos” (González, 1995 como se citó en Coloma y Tafur, 1999, p. 219). Ya que cada individuo percibe la realidad de forma particular dependiendo de sus capacidades físicas, estado emocional y condición sociocultural, los organiza en constructos de distintas maneras (Ortiz, 2015). Es por esto que se considera un proceso de constante reestructuración, ya que el entorno será una pauta para nuevas modificaciones a los símbolos ya adquiridos.

Desde este punto de vista, se puede percibir al aprendizaje como un proceso en el cual el aprendiente adquiere habilidades, incorpora conocimientos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción (Pulgar, 2005 como se citó en Ortiz, 2015). Se debe hacer énfasis en la definición del aprendizaje como un proceso o desarrollo donde se espera que se amplíe consolide o integren una variedad de contenidos y habilidades. El aprendizaje es una serie de

acciones idiosincráticas que van formando al individuo, en este enfoque es de suma importancia el papel de la cultura.

Tal como lo menciona Vygotsky, el aprendizaje se da a través de la interacción del individuo con el ambiente. El sujeto interactúa con dos principales elementos, el objeto o el medio material (S-O), y la sociedad (S-S), por consiguiente, un individuo construye sus significados o representaciones mentales “actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional” (Serrano y Pons, 2011, p.8). Asimismo, Vygotsky describe que tanto el proceso de interiorización de un saber y la expresión de este mismo se ve modificado por las relaciones sociales, a su vez que se solidifica gracias al lenguaje (Beltrán et al., 2002). Se reconoce que el lenguaje es una herramienta esencial en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, esta misma herramienta tiene no solamente herramientas lingüísticas, sino también extralingüísticas. Por lo tanto, la obtención del *input* estaría influenciada por quién o cómo fue proporcionado.

De la misma forma, se utiliza la zona de desarrollo próximo para explicar el proceso de aprendizaje. Lo describen como la distancia existente entre el nivel de un conocimiento o tarea que una persona puede alcanzar por sí misma, y el nivel que alcanzaría con la ayuda de un individuo más competente en el tema o tarea (Coloma y Tafur, 1999). La educación se percibe como un proceso de maduración de las habilidades del aprendiente, ya sea cognitivas o afectivas. Se espera que en este desarrollo la nueva información sea asimilada e integrada a sus estructuras mentales. Aunque para ello se necesita que la información sea significativa y proponga metas alcanzables que se deban realizar con la colaboración de su entorno.

La zona de desarrollo próximo y el enfoque culturalista de la teoría de Vygotsky permite reconocer a la adquisición de una lengua como un proceso profundamente cultural, que a su vez respeta las reglas ya aprendidas por los aprendientes a través de su lengua materna.

### **2.2.2.1. Psicología Popular**

Fundamentado bajo la misma pugna de definir al aprendizaje como un proceso insertado en una comunidad, como un proceso que tiene una profunda conexión con la cultura en la que están incorporados los aprendientes, Bruner propone la psicología popular con

principios similares. Después de proponer los modelos de representación, postula que el objetivo de la educación es auxiliar al individuo a encontrar un lugar en su cultura, en crear un sistema de significados para su vida. En otras palabras, es dar significado a los actos individuales y colectivos aun cuando hay discordancias en los mismos (Bruner, 1997 como se citó en Guilar, 2009).

Bruner propone la psicología popular al percatarse que el modelo de computadora con el que se representaba a la mente es carente del significado que el ser humano les da a los símbolos bajo los cuales opera. No considera las motivaciones, deseos o estados emocionales por los cuales pasa el individuo, basados en sistemas simbólicos intrincadamente relacionados con el lenguaje y la cultura (Cortés y Fernández, 2002). De esta manera, Bruner propone un enfoque culturalista donde la cognición tiene una base biológica, sin embargo, son los instrumentos culturales los que marcan los límites de las experiencias vividas por una persona. Al igual que el lenguaje, se construye sobre una base biológica universal que se ha ido modificando y evolucionando con base en los valores propios de un contexto.

Asimismo, la psicología popular es definida como un sistema en el cual las personas dan orden a sus experiencias y conocimientos del mundo social, este sistema consiste en “un conjunto de descripciones, más o menos normativas y más o menos conexas sobre cómo funcionan los seres humanos, cómo son nuestra propia mente y las mentes de los demás...” (Bruner, 1990 como se citó en Camargo y Hederich, 2010, p. 333). Ya que los procesos de construcción y utilización del significado son construidos por la cultura, el significado se hace público y compartido. Por lo tanto, el individuo moldea sus perspectivas del mundo por su contexto, su aprendizaje será de igual manera público, basado en intercambiar, compartir y negociar significados.

Dado que Bruner considera la enseñanza como un proceso cultural, también utiliza el sistema de andamios para explicar la adquisición de nuevos conocimientos. Estos andamios nos permiten adquirir una herramienta cultural que nos lleve a desarrollar una competencia, ya sea de comunicar información o recordarla. Bruner las llama herramientas culturales ya que considera que todas ellas fueron hechas por una sociedad para preservar los saberes. Los seres humanos no cuentan con la capacidad de almacenar conocimiento infinito por lo que se crean libros, notaciones o lenguajes para guardar dichos conocimientos. En otras palabras,

“la cultura permite construir la mente humana a través de la educación” (Guilar, 2009, p. 239).

La visión de Bruner nos permite priorizar los elementos culturales del contexto en que se encuentra un estudiante. Si bien no descarta los modelos de andamiajes para explicar los procesos mentales, ni descarta la teoría de Piaget, propone centrarnos en los aspectos culturales de la educación. Es cierto que la mente construye símbolos, y lleva a cabo procesos cognitivos individualmente, sin embargo también hay una gran influencia de la sociedad y el contexto hacia el aprendiente que debe ser tomada en cuenta si se quiere tener un aprendizaje significativo. Así como él mismo lo describe el aprendizaje es un proceso cognitivo que se ve mediado por herramientas culturales creadas por una sociedad.

#### **2.2.2.1.1 El pensamiento narrativo**

Tanto Bruner como Vygotsky consideraban al lenguaje como algo que mediaba el entendimiento que un individuo tiene acerca de los acontecimientos a su alrededor. Bruner (1996, como se citó en Santamaría y Ramírez, 1998) señala que los sujetos no experimentan al mundo de manera directa, más bien este es conocido a través de las propias interpretaciones que ya se han hecho acerca del objeto en cuestión. Lo que se intenta recalcar con esta afirmación es el hecho de que la mente es una creadora de significados, no sólo es una máquina procesadora de *input*. Ya que las interacciones humanas están construidas basadas en significados y palabras, existe una estrecha relación con las narrativas. “Es decir que damos sentido narrativo a nuestras vidas, asimismo, damos vida a nuestras narrativas” (De la Ossa y González, 2013 como se citaron en García et al., 2020, p. 2). Las narraciones son una forma básica de organizar sus transacciones con el mundo social; este recurso, las narrativas, no ocurren de forma aislada, son esencialmente un hecho social y cultural.

Además, que también se reconoce que los individuos no están formados meramente de pensamientos formales e hipótesis, Bruner describe dos formas de pensamiento: sintagmático o narrativo y el paradigmático o proposicional. Si bien ambas modalidades son utilizadas en diferentes momentos, no deben ser reducidas una en la otra ya que tendríamos un panorama estrecho del pensamiento. Mientras una se centra en la parte de las proposiciones, la otra se centra en la construcción de narrativas. Aunque ambas formas están estrechamente ligadas, en la enseñanza de lenguas se prioriza la narración de historias para

conectar al estudiante con contextos socioculturales específicos, esto no significa que el pensamiento lógico debe ser excluido de la enseñanza de lenguas totalmente. Este trabajo de investigación se enfoca en el pensamiento narrativo dado que se centra exclusivamente en las habilidades comunicativas y en la formación de habilidades para transmitir un mensaje, mas no la formulación de hipótesis.

Por otro lado, la acción de narrar tiene distintas interpretaciones, que varían ciertamente. Mientras Labov (1972, como se citó en García, et al., 2020) plantea que las narraciones cuentan con elementos como el escenario, agente, acción, instrumento y meta que facilita a los autores el difundirlo ya que contiene todo tipo de información, desde pensamiento, hasta intenciones o motivaciones. Otros lo definen como la narración biográfica de un sujeto donde se discuten las dimensiones, secuencias de actos de habla, género, temáticas, retóricas y temporalidades de una historia en particular (Domínguez y Herrera, 2013). Finalmente, Bruner centra el pensamiento narrativo en lo que acontece en la vida cotidiana, las idiosincrasias, las particularidades y las vicisitudes que caracterizan a una cultura. En otras palabras, el pensamiento narrativo relata experiencias en un tiempo y espacio atemporal, los cuales son basados en la cotidianidad del autor por lo que tienen una gran carga emocional, sin embargo, carecen de verificabilidad (García et al., 2020). Esta modalidad organiza los elementos que conforman al relato en diferentes categorías dependiendo de su clase o género, sin embargo, dependen del contexto determinado para su clasificación, por consiguiente, así cómo se juntan elementos también se desvinculan a conveniencia.

No se debe olvidar que el pensamiento narrativo utiliza el conocimiento adquirido en la cotidianidad, por lo tanto, se encarga de lo relacionado a los deseos, creencias e intenciones de las personas. Se toma este *input*, se nutre con otros productos culturales y conforman las narrativas de un individuo (Santamaría y Ramírez, 1998). Las personas han creado narraciones para explicar los acontecimientos que han presenciado, por lo cual estos están impregnados de información factual, pero de igual manera de una carga emocional que sólo es significativa para ellos. Aunque el pensamiento narrativo sea un proceso único en cada individuo, las narrativas no se construyen en historias individuales, más bien se construyen con base en historias colectivas. Basado en la creencia de que hay una universalidad en las realidades que el pensamiento narrativo construye, estas son algunas de las características que Bruner (1997) les asigna:

- Existe un tiempo “humanamente relevante” es decir, la importancia es dada a los acontecimientos, ya sea por el protagonista o el narrador al contarla, o incluso ambos.
- Las narraciones buscan las razones detrás de las acciones, dado que las acciones están motivadas por creencias, deseos, valores o teorías, se busca lo que se puede juzgar de la acción.
- Ninguna de las narraciones tiene una interpretación única; un relato está abierto a diferentes interpretaciones de sus partes y de su totalidad.
- Las narrativas revuelven alrededor de normas rotas; es decir, las historias más comunes y que son contadas surgen de la problemática.
- No sólo importa el conflicto entre el protagonista y su entorno, recientemente se le ha dado más auge a la lucha interna de su protagonista para establecer su contexto.
- Los hechos narrados siempre tendrán diferentes versiones de este, que sólo en caso de ser necesario serán comparadas.
- Las historias poseen la particularidad de poder continuar y expandirse. Hay puntos de inflexión o acontecimientos necesarios que deben respetarse, pero se pueden rellenar los espacios quedan entre un acontecimiento u otro.

Gracias a la generalidad que pueden tener los relatos, pero a su vez, resaltar las particularidades, facilita el construir narrativas sobre sí mismo que reflejen las historias propias: sobre ser un adolescente mexicano(a) aprendiendo la lengua inglesa. Así como lo describe Domínguez y Herrera (2013), narrar relatos con una audiencia que comparte los mismos conflictos ayuda a identificar aspectos como la autoestima personal, límites personales, rol de género, etc. Todos estos aspectos no sólo los ayudarán a construir una narración en la lengua inglesa con la cual pueden sentirse identificados, sino que también compartirán las diferentes problemáticas que surjan en el camino con sus compañeros.

### **2.3 Teorías de enseñanza**

En la siguiente sección se profundiza en las teorías de enseñanza que se utilizaron para dar fundamento al material. Se incluyó la teoría del *input* comprensible, el modelo del

procesamiento del *input*, la instrucción basada en *input* modificado y finalmente, el método comunicativo. Las teorías en las que se profundizan en esta sección nos ayudan a concebir al hablante de una lengua como un ente complejo que se ve afectado por el tipo de *input* que recibe y por sus propios estados emocionales.

### **2.3.1 La hipótesis del *input***

Según esta hipótesis basada en las ideas de Krashen, una lengua puede ser adquirida sin necesidad de una instrucción formal. Sin embargo, es necesario un caudal lingüístico o *input* que sea conformado por elementos lingüísticos ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. Krashen representó a este proceso como “I+1”, siendo I el *input* comprensible que el alumno puede comprender sin ayuda y “1” son los elementos superiores en una muestra del lenguaje (CVC, 2022). Esta idea va acompañada de otras hipótesis, formuladas de igual manera por Krashen, entre ellas se incluyen la diferencia entre adquisición y aprendizaje, el principio del *input*, el filtro afectivo, y el principio del *input* convincente.

Sin embargo hay diferencias, se hace hincapié en que la adquisición es un proceso que se enfoca en construir un sistema lingüístico sin que el estudiante esté consciente de ello. Por otro lado, el aprendizaje es consciente ya que el aprendiente confía en la información acerca de un sistema lingüístico para llevar a cabo tareas o actividades (Barcroft y Wong, 2013). Con base en lo anterior, Krashen expone que aquellos elementos aprendidos no son necesariamente adquiridos. En otras palabras, la información gramatical explícita vista en clase, no siempre formará parte de su bagaje lingüístico que puede ser utilizado en un intercambio comunicativo. Si bien Krashen tenía sus inquietudes acerca de poder lograr la adquisición en el aula, otros autores reconocen que sí se puede conseguir mientras se centren en las necesidades de los estudiantes y organicen el *input* de forma que el alumno pueda lograr comprender los fragmentos de la lengua presentados (Castrillo, 2015 como se citó en Martínez et al., 2019).

Por otra parte, se describe el tipo de *input* necesario para poder facilitar al estudiante la adquisición. La teoría del *input* comprensible (IC) reconoce que la lengua es una actividad profundamente interconectada con todos nuestros procesos mentales, por lo cual forzar a un estudiante a producir una segunda lengua (L2), potencialmente acabaría retrayéndolo. Es

decir, el propósito no es obtener un *output* inmediatamente, sino que haya una interacción con elementos de la lengua conocidos, combinados con algunos otros desconocidos. Wong (2005, como se citó en Martínez et al., 2019, p. 829) menciona cerca del *input* “que es prácticamente un mensaje mediante el cual un aprendiz de lengua extranjera cuando lo escucha, o a la vez lo lee, tiene esencialmente la inquietud para entender dicha información”. Por lo cual, surge una necesidad de codificar lo dicho en el texto para interpretarlo y posteriormente, dar una respuesta al mismo. Por lo tanto, si el aprendiente recibe la cantidad adecuada de *input* con la gradación adecuada, producirá un *output* en la L2. Por consiguiente, se tendrá como resultado que el hablante habrá adquirido esos elementos de la lengua (Patrick, 2019).

A pesar de que el IC pone gran énfasis en cómo se debe presentar la lengua al estudiante, no se olvida de la parte afectiva. En la hipótesis del filtro afectivo, se apunta a que la actitud, los sentimientos, el estado anímico, entre otros factores emotivos, pueden afectar de manera negativa o positiva en el proceso de adquisición o aprendizaje del aprendiente (CVC, 2022). Por consiguiente, cuando un estudiante tiene un filtro afectivo alto, la adquisición puede no suceder debido a la falta de motivación, altos niveles de estrés y una falta de confianza en sí mismos. En contraste, cuando un estudiante tiene un filtro afectivo bajo, se sienten relajados y/o motivados, los elementos lingüísticos tienen más probabilidades de ser aprendidos (Martínez et. al., 2019).

Por último, la hipótesis del *input* convincente fue agregada de manera posterior, Krashen reconoce en este postulado que un *input* efectivo está constituido de materiales que el alumno encuentra atrayente. Lo anterior no significa que no debe ser un *input* comprensible (Krashen, 2013 como se citó en Patrick, 2019). Al tomar en cuenta la opinión y los gustos del estudiante se puede reducir su filtro afectivo, un educando que se entusiasma con un tema propuesto trata de interactuar con el texto y sus compañeros de clase. Si en vez de priorizar temas propuestos en el plan de clase que son poco relevantes para los estudiantes, se escogen temáticas o textos familiares para ellos se podrá reducir su miedo a producir un *output* en clase, y a su vez a aumentar las posibilidades de una adquisición.

La teoría del *input* comprensible permite que el docente considere los diferentes aspectos que se relacionan con el aprendiente, si bien los factores cognitivos juegan un rol principal, los elementos emocionales podrían afectar negativamente en el proceso de aprendizaje y adquisición si se dejan de lado. La población a la que va dirigida este material

está en un proceso de transición física, emocional, social, y escolar, además de una pandemia que ha dejado profundos cambios en cómo se imparten las clases, los materiales que se utilizan e incluso la interacción con sus compañeros de clase. Dejar a un lado su opinión y salud mental sería un error, ya que sería negar los acontecimientos de los últimos años.

### **2.3.1.1 El modelo del Procesamiento del *input***

Si bien muchos autores concuerdan con las teorías de IC propuestas por Krashen, ha habido muchos otros que han profundizado en el procesamiento del *input*. Este es el caso de VanPatten y Cadierno (1993), quienes explican su modelo de procesamiento. Primero distinguieron tres conjuntos de procesos: convertir el *input* en *intake*; desarrollar el sistema y generar un *output*. La primera fase hace referencia a las estrategias o mecanismos que ayudan al hablante a unir forma con significado, en otras palabras, el *intake* será la información que fue comprendida y posiblemente sea adquirida. Posteriormente, el segundo conjunto se refiere a las estrategias que promueven el acomodo o reestructuración del sistema lingüístico. Finalmente, el tercer conjunto hace alusión a los procesos de producción de lenguaje tales como monitor, acceso, control, etc.

Asimismo, VanPatten (1992) identifica que los métodos de enseñanza tradicionales se centran en el tercer conjunto de procesos, en la práctica de un *output* que sea gramaticalmente correcto. Sin embargo, propone que si la adquisición sucede por el procesamiento del *input* y la forma en que se codifica en la mente, entonces la enseñanza se debe centrar en elementos lingüísticos que se les presentan a los aprendientes. Propone que un *input* modificado que facilitará el proceso tanto de aprendizaje como de adquisición. Dado que es necesario presentar la lengua de un modo específico, se propusieron dos principios: la primacía del significado y la relevancia del primer sustantivo (VanPatten, 2004 como se citó en Barcroft y Wong, 2013).

El primer principio postula que el estudiante primero procesa el *input* por su significado antes que la forma, por lo tanto, los individuos prestarán primero atención a elementos más significativos. Sin embargo, dentro de este mismo apartado VanPatten especifica que: se procesan primero verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios antes que otras palabras; los aprendientes confían constantemente en componentes léxicos, antes que en formas gramaticales cuando ambas conllevan el mismo significado; se procesan primero

formas significativas no redundantes, antes que las redundantes; se les da prioridad a las formas gramaticales significativas, ya sean o no redundantes; al momento de procesar componentes gramaticales, sean significativos o no, se deben acabar todas las estrategias disponibles; finalmente, los aprendientes prestan primero atención a los elementos en primera posición, antes que los que se posicionan a la mitad o al final.

Por otro lado, el segundo principio refiere a la tendencia que se encuentra en los estudiantes a asignar el rol de agente al primer sustantivo de la imagen en (Barcroft y Wong, 2013). Además, se agregan los siguientes aspectos: los aprendientes suelen confiar en la semántica léxica, en vez del orden sintáctico; suelen guiarse con la probabilidad de los eventos en vez del orden en una oración para interpretar el texto; los estudiantes suelen confiar menos en el principio del primer sustantivo si el contexto previo puede dar varias interpretaciones.

Los factores anteriores, sumados a los diversos estudios hechos como los llevados a cabo por VanPatten y Cadierno (1993) donde se modificó el tipo y la forma en que se proporcionaba el *input*, ayudaron a que el estudiante procesara esa información para posteriormente convertirla en un *intake*, los elementos lingüísticos pasan a ser parte de su bagaje conceptual. Sin esperar que se remplacen las estructuras de su lengua materna sino se interconecten en una forma pragmática, emocional, o ambas. Es importante recalcar que no se debe esperar que el *intake* reemplace o predomine sobre la lengua materna por lo que el docente debe hacer énfasis que es sólo una herramienta más, dentro de un bagaje amplio que pueden adquirir.

### **2.3.1.2 Instrucción de Procesamiento: Actividades de *input* y *output* estructurados**

Una vez explicado el enfoque de enseñanza de VanPatten y Cadierno, se tiene que dejar claro que la instrucción basada en un *input* estructurado requiere que el estudiante se concentre en una meta lingüística única. Se les proporciona textos que les motiva a poner atención a la forma de estos elementos específicos, y procesar su significado (Erlam, 2003). En este modelo de *input* estructurado (IE) se dan una serie de condiciones diferentes para garantizar el procesamiento de la forma y sus significados en las actividades: concentrar la enseñanza en una sola cosa; enfocarse en el significado; empezar por frases para llegar al discurso conectado; usar *input* oral y escrito; hacer que el estudiante interaccione con el *input*;

y tener en cuenta los mecanismos de procesamiento sociolingüístico (VanPatten, 1993 como se citó en Pereira, 1995).

Como se puede apreciar todas las características instan a que las actividades sean de temas relevante para el estudiante mientras el *input* se concentre en el significado de la forma en la cual se centra. Si bien todas las actividades de IE contienen una forma lingüística manipulada para poder resaltar un elemento, no todos los *inputs* estructurados tienen las mismas características. Ellis y He (1999) mencionan tres tipos:

- *Input* de referencia: aquel que escucha un nativo hablante de otro nativo hablante.
- *Input* pre-modificado: elementos lingüísticos que han sido simplificados para hacerlos redundantes y menos complejos gramaticalmente.
- *Input* modificado por interacción: elementos modificados con el propósito de lograr una negociación de significado.

Asimismo, VanPatten llama a estas actividades referenciales, ya que puede ayudar al docente a asegurarse que se estén haciendo las conexiones correctas entre forma y significado. Después de haber trabajado con las actividades más estructuradas, que se centran en el procesamiento de una forma, se aconseja proponer una serie de estrategias afectivas (Barcroft y Wong, 2013). Estas últimas tienen como objetivo brindar *input* adicional que se enfoque en el significado, sin embargo, preservando la forma lingüística que se había presentado en un principio. Por lo cual, en este último tipo de actividades no hay una respuesta correcta o incorrecta, se enfoca en seguir concentrándose en el significado y que el estudiante identifique la forma en ese contexto.

Si bien la IE se decanta por las actividades de procesamiento de *input*, más no aquellas de *output*, no significa que se considere al *output* irrelevante. Por un lado, Won (2009, como se citó en Palacios, 2017) deja en claro que si no se hace alusión a la producción en la IE, es por el hecho que se centran en los procesos cognitivos, no por otra razón. Por otro lado, Van Patten (2004, como citó en Palacios, 2017) aclara que el *input* y el *output* tienen papeles complementarios, para llegar a lograr la fluidez y la precisión. El autor deja en claro que la práctica de habilidades orales no llevará a la adquisición. Mientras que el estudiante reciba una fuente de *input* significativo y practique otras habilidades con *output* estructurado que

sea guiado para producir la forma esperada, se tiene más probabilidades de lograr la adquisición.

Las actividades de *output* estructurado (OE) son descritas como “un correlato de las actividades de *input* estructurado [...] plantean un marco de acción circunscrito a un solo aspecto gramatical” (Miquel y Ortega, 2014, p. 148). A pesar de ser bastante similares las actividades de IE y de OE, tienen diferencias esenciales. Los siguientes son los postulados que se deben seguir con este tipo de actividades: presentar una cosa cada vez, tener siempre presente el contenido, ir de las oraciones al discurso; utilizar *output* tanto oral como escrito; el aprendiente debe responder de alguna manera al contenido del *output*; los estudiantes deben poseer un conocimiento previo de la forma. Miquel y Ortega (2014) hacen especialmente en los últimos dos aspectos, que son los que diferencian el IE del OE, la reacción del estudiante al contenido y la forma en que se utiliza el conocimiento previo en los intercambios. Esto se debe a que el IE se centra en los procesos de adquisición, a pesar de que se debe centrar la importancia en los procesos cognitivos ya que son la base, la externalización del conocimiento ayudará al estudiante a hacer tangible su saber y competencias.

Además, la negociación de significados durante la comunicación puede ayudar en gran medida a que los estudiantes estructuren una narrativa de su entorno. Las estructuras internas sirven de poco si un sujeto social no se comunica de manera deficiente, pues esto lo desconectará de su contexto haciendo más difícil el proceso de aprendizaje y adquisición. A pesar del gran peso que le otorgan diversos lingüistas al procesamiento del *input* y la importancia de asegurar la calidad de IE, no se debe dejar a un lado la visión de un hablante que interactúa con muchos otros individuos en una sociedad.

### **2.3.2 Método comunicativo**

Si bien el objetivo desde hace muchas décadas ha sido poder comunicarse en una lengua extranjera, conocer una forma lingüística no es suficiente para lograr comunicarse. Se reconoce que el lenguaje es fundamentalmente social, por lo que sólo conocer la gramática no es suficiente; las funciones de la lengua son las que concretan los intercambios comunicativos. El estudiante debe saber cómo utilizar estructuras específicas que lo lleven a comunicarse eficientemente en los diversos contextos en que se pueda encontrar, por lo que

el enfoque del método comunicativo se centra en las funciones de la lengua. Por lo tanto, se plantea la idea de que se debe brindar suficiente exposición al lenguaje auténtico, aunado a bastantes oportunidades para hacer uso de la lengua, ya que estos momentos resultarán esenciales para el desarrollo de habilidades, al igual que conocimientos (Harmer, 2001).

El profesor debe establecer situaciones donde sea muy probable que el estudiante logre comunicarse, además que estas deben provocar un deseo de comunicarse con otros compañeros en el salón de clase. Dado que el enfoque es practicar la lengua en una forma que asemeja las situaciones reales, el contenido utilizado durante una actividad debe ser determinada por los estudiantes, con el fin de que produzcan ideas u opiniones (Hedge, 2008). Y en consecuencia, se produzca una negociación de los significados de las expresiones que utilicen en un intercambio comunicativo. Una vez determinado el tema y contexto, también es necesario que las interacciones tengan las siguientes características: las funciones deben tener distintas formas lingüísticas (dado que el proceso está centrado en la comunicación y no el dominio de la gramática), se debe trabajar a un nivel del discurso o por encima del nivel de las oraciones, los errores deben ser tomados como algo natural (aunque deben ser señalados en la retroalimentación), y se debe promover el trabajo en equipo para dar pie a la colaboración entre ellos, que resulte en la negociación de significado previamente mencionada (Larsen- Freeman y Anderson, 2011).

Dado que este enfoque se concentra en la cantidad de oportunidades que se le brinda al aprendiente para llevar a cabo actos comunicativos, el profesor debe intervenir lo menos posible en las actividades, incentivar al estudiante a concentrarse en el contexto del texto y no en la forma, así mismo, el material no debe determinar las estructuras gramaticales que el estudiante usará (Harmer, 2001). Se hace énfasis en los aspectos anteriores con el objetivo de que se logre tener un intercambio lo más fiel a la realidad posible. Aunque es notorio que en los niveles básicos puede llegar a ser difícil de llevar a cabo por el limitado número de recursos que el estudiante posee en ese momento. Tal como ya se ha mencionado, las actividades deben procurar una situación donde el aprendiente desee comunicarse, es por lo que se recomienda crear un hueco en el *input* que se proporciona. Prabhu (como se citó en Hedge, 2008) brinda una tipología para estas actividades:

- Actividades de *information-gap*: en la cual es necesario transferir información de una persona a otra, de una forma a otra o de un lugar a otro.

- Actividades de *reasoning-gap*: el propósito es inferir información nueva de otra ya dada, en otras palabras, deducir un elemento a partir de un contexto previo.
- Actividades de *opinion-gap*: las cuales implican expresar una opinión, sentimiento, actitud personal en respuesta a una situación propuesta. No hay una respuesta correcta en este tipo de situaciones, aunque sí requieren de una explicación más detallada por parte del individuo.

A pesar de ser un método que conlleva mucho trabajo de mediación por parte del docente, además de la especificidad requerida en los contextos de los materiales, es lo bastante flexible para hacer adaptaciones a las actividades. El contexto en el cual se encuentran los estudiantes de la secundaria “Niños Héroes” requiere de un margen bastante amplio para poder modificar actividades al número de estudiantes, las diferentes dinámicas, y la falta de tiempo que son las principales problemáticas identificadas. A pesar de que el método comunicativo requiere un *input* lo más auténtico posible y constante interacción, Hedge (2008) menciona que es posible modificar materiales originales para niveles más básicos. Sin embargo, siempre procurando que el significado, mas no la forma, sea la prioridad. Así bien, la interacción puede ser posible si se controlan los tiempos para producir y entre quienes se producen las interacciones. No se pretende suponer que las negociaciones entre aprendientes siempre serán relevantes o eficientes, pero se les puede enseñar estrategias a los estudiantes para mejorar la calidad de estas. Por lo cual, se podría lograr con el tiempo intercambios verbales en el aula sin tanto control por parte del docente.

### Capítulo 3. Propuesta de actividades

En la siguiente sección se describe el acomodo de las unidades, los contenidos y el tipo de *input* que se incluirá en cada unidad. Una vez planteada la organización general, se procedió a presentar el manual para el profesor y el del estudiante.

#### 3.1 Organización y contenidos del material didáctico

Esta sección presenta la organización general de los manuales que se desarrollaron para solucionar la problemática detectada. Ambos se apegan a las necesidades de la población meta (véase Capítulo 1), así como a los constructos teóricos de este trabajo (véase Capítulo 2). Se iniciará con la descripción del manual del profesor.

Al inicio del manual del profesor se encuentra una carta en inglés dirigida al docente para explicar de manera sucinta el propósito del material y los fundamentos que lo sustentan. Posteriormente, se presenta información general de las diez unidades que conforman el manual:

- Nombre de la unidad. El nombre de cada una se plantea en forma de pregunta para conservar una similitud con el libro de texto de los estudiantes.
- Tema. Aquí se indica la temática que se toma como eje en las actividades propuestas, las cuales fueron adaptadas para que resultaran más atractivas para los estudiantes.
- Objetivo. Con base en los objetivos marcados por el MECRL y los contenidos que se plantean en el libro *Sunburst 1*, se presentan los objetivos de cada unidad.
- Práctica social del lenguaje. Se incluyeron las prácticas sociales que se buscan desarrollar en cada unidad en los intercambios que se proponen, ya que debido a que se siguió el método comunicativo se sigue priorizando el significado sobre la forma.
- Habilidades comunicativas. Se sugieren estrategias de comunicación paralingüística tales como lidiar con los nervios, expresarse de manera educada con sus compañeros, tomar la palabra, etc. Así se fomenta el desarrollo de manera integral.

- Elementos gramaticales. Se presentan los elementos de la lengua que se sugieren que el docente proponga. Sin embargo, se recomendó al profesor que no se limite a estas formas exclusivamente, se debe dar prioridad al intercambio comunicativo entre los aprendientes.

Con esta presentación general se busca brindar al docente un panorama de los contenidos, las temáticas adaptadas, objetivos generales y específicos. Una vez proporcionados esos elementos, se presentan las secuencias sugeridas para las actividades tanto de *input* como *output* estructurado, en ellas se incluyen detalles tales como los tiempos recomendados para realizar cada actividad, las respuestas de los ejercicios cuando sean necesarias o sugerencias de interacción para las actividades. Es importante señalar que el número de actividades de *input* y *output* estructurado para cada unidad, se determinaron con base en las habilidades comunicativas que el libro de texto sugiere en cada unidad. En ese sentido, la investigadora no tuvo libertad para decidir el número de actividades de *input* o *output* que se incluyeron en cada unidad.

Por último, en cada unidad se incluyen diagramas con los elementos gramaticales que se sugieren enfatizar en cada tema, asimismo, se presentan las habilidades comunicativas y materiales adicionales recomendados por unidad. Estos últimos sólo recomendados si se debe hacer énfasis en un tema, o se requiere dar material para un aprendiente que necesite un nivel más avanzado.

Por otro lado, al inicio del manual del aprendiente se encuentra de igual manera una carta en inglés y español, dirigida al estudiante. En esta se explica de manera informal el objetivo del material y se le invita al estudiante a explorar los recursos diseñados e interactuar con sus compañeros. Después se encuentra el manual propiamente, el cual se compone de 10 unidades, mismas que incluyen:

- Nombre de la unidad. Se presenta en forma de pregunta para ser consistente con el libro de texto.
- Tema. El tema se presenta después del título para que el aprendiente tenga más claro los posibles elementos que encontrará.
- Objetivo. De manera concreta se expone lo que se busca que realice el aprendiente.

- Práctica social del lenguaje. Se explica de manera sucinta la función que se busca que ponga en práctica en la unidad.
- Actividades de *input* y *output*. Estas se diseñaron teniendo en cuenta el objetivo de cada unidad, la temática adaptada y las formas del lenguaje que se sugieren por unidad. Las actividades de la unidad uno a la cinco como dos de *input* y una de *output*. Mientras en las últimas cinco se incluyeron una de *input* y una de *output*.
- Habilidades comunicativas. Se presentan estrategias paralingüísticas para que puedan tener intercambios comunicativos más eficientes.

Las cualidades de las actividades previamente descritas diseñadas para subsanar las carencias de formación en la población meta, se incorporaron en dos manuales, uno para el docente y otro para el estudiante. Ambos se encuentran totalmente desarrollados en las secciones que siguen.

### 3.2 Manual para el profesor



Fuente: Canva, 2022a

*Dear teacher,*

The following material that you have in your hands was created by a teacher who firmly believes that English learning is not reserved for language centers. Public schools can also teach meaningful skills to students. This material was explicitly thought to students in the first year who lack input and activities for using it.

This material aims to provide activities that present pieces of the language and output activities that could be performed in class. Since the target population has mostly a basic knowledge of English, the objective of the material has been adapted; thus, it could match the learners' competence. These activities are based on folk's phycology, communicative approach, and structured input. These were specifically chosen in order to provide a flexible method that could be adapted for the student's needs.

In the following pages, you will find a general description of the contents of the units, and then you will have a detailed description of the proposed input and output activities. Furthermore, there were included some suggestions for developing paralinguistic skills and additional materials.

I hope this material provides you with valuable activities and interesting resources.

Yours faithfully,  
Ixchel Bermejo

Fuente: Canva, 2022b

## Table of Contents

<b>Lay Out</b>	<b>150</b>
<b>CONTENTS</b>	<b>150</b>
<b>Unit 1. Where can I Buy some Cheetos?</b>	<b>155</b>
<b>Communicative Skills: Coping with Nerves and Speech Turns</b>	<b>158</b>
<b>Language Spot</b>	<b>159</b>
<b>Extra Material</b>	<b>160</b>
<b>Unit 2. Are there Novels and Tales in Social Media?</b>	<b>162</b>
<b>Communicative Skills: Identify and Report Main Ideas</b>	<b>165</b>
<b>Language Spot</b>	<b>166</b>
<b>Extra Material</b>	<b>167</b>
<b>Unit 3. What does this Mean?</b>	<b>169</b>
<b>Communicative Skills: Writing Clear Ideas and Giving Orders</b>	<b>172</b>
<b>Language Spot</b>	<b>172</b>
<b>Extra Material</b>	<b>173</b>
<b>Unit 4, What do you Like?</b>	<b>175</b>
<b>Communicative Skills: Order your Ideas while Speaking</b>	<b>178</b>
<b>Language Spot</b>	<b>178</b>
<b>Extra Material</b>	<b>179</b>
<b>References</b>	<b>180</b>
<b>Unit 5, Which Tv Series is Going to Be Trendy?</b>	<b>182</b>
<b>Teaching Suggestions</b>	<b>182</b>
<b>Communicative Skills: How to Express Cause and Consequence</b>	<b>185</b>
<b>Language Spot</b>	<b>185</b>
<b>Extra Material</b>	<b>186</b>
<b>References</b>	<b>187</b>
<b>Unit 6, How do your Lungs Work?</b>	<b>189</b>
<b>Teaching Suggestions</b>	<b>189</b>
<b>Communicative Skills: Ask Classmates about the Different Interesting Facts about the Human Body</b>	<b>191</b>

<b>Language Spot</b>	<b>192</b>
<b>Extra Material</b>	<b>192</b>
<b>References</b>	<b>193</b>
<b>Unit 7, What Makes a Great Scene?</b>	<b>195</b>
<b>Teaching Suggestions</b>	<b>195</b>
<b>Communicative Skills: Fluency Advice and Intonation Characteristics</b>	<b>197</b>
<b>Language Spot</b>	<b>197</b>
<b>Extra Material</b>	<b>198</b>
<b>References</b>	<b>199</b>
<b>Unit 8, Do you Like Webtoons? Why?</b>	<b>200</b>
<b>Teaching Suggestions</b>	<b>200</b>
<b>Communicative Skills: Interview a classmate</b>	<b>202</b>
<b>Language Spot</b>	<b>202</b>
<b>References</b>	<b>203</b>
<b>Unit 9, What Are the Advantages of Making a New Friend?</b>	<b>206</b>
<b>Teaching Suggestions</b>	<b>206</b>
<b>Communicative Skills: Keep the Conversation Flowing</b>	<b>208</b>
<b>Language Spot</b>	<b>209</b>
<b>Extra Material</b>	<b>210</b>
<b>References</b>	<b>210</b>
<b>Unit 10, Where can I Go on my Holidays?</b>	<b>212</b>
<b>Teaching Suggestions</b>	<b>212</b>
<b>Communicative Skills</b>	<b>214</b>
<b>Language Spot</b>	<b>214</b>
<b>Extra Material</b>	<b>215</b>
<b>References</b>	<b>215</b>

## Lay Out

This material is based on the contents of the book *Sunburst 1*, so in order to match the objectives, it was decided that some traits should keep some resemblance to the official book. Nevertheless, the objectives, both general and specific, were modified so the whole material would be suitable for students between an A1 and a low A2. In the following pages, the general details of the unit's content is displayed. It is recommended to review the purpose of each unit, in order to link this material to your classes.

## Manual's Objective

The student tells narrations or descriptions about familiar contexts, such as basic personal information, family, or topics of interest, with aid from a list of elements and using basic connectors

---

### CONTENTS

#### Unit 1. Where can I Buy some Cheetos?

---

**Topic:** Services and shops in my community.

**Objective:** Students will describe services offered in their communities and compare them with others mentioned by their partners in order to identify locations and resources in their environment.

**Social Practice of the Language:** Exchange information about local services.

**Communicative Skills:** Deal with nerves and speech turns.

**Language Spot:**

- Modals: can, can't.
- Question words: what, where.
- Prepositions of place: next to, in front of, behind, on.

---

## Unit 2. Are there Novels and Tales in Social Media?

---

**Topic:** Innovative literature formats in social media.

**Objective:** Students will identify the main happenings topics in a text in order to report the main events in a story's timeline.

**Social Practice of the Language:** Report the main events of a story to a partner.

**Communicative Skills:** Identify and report main ideas.

**Language Spot:**

- Simple Present.
- Connectors: and, but, because.
- Sequence words: first, next, then, later, in the end.

---

## Unit 3. What does this Mean?

---

**Topic:** Online dictionaries.

**Objective:** Students will give instructions to a partner in order to find a word's meaning in an online dictionary.

**Social Practice of the Language:** Exchange instructions to use a bilingual online dictionary when reading or to have a conversation.

**Communicative Skills:** Pieces of advice to write clear ideas and to give orders kindly.

**Language Spot:**

- Imperatives.
- Parts of speech: verbs.

---

## Unit 4. What do You Like?

---

**Topic:** Likes and dislikes.

**Objective:** Students will identify likes about media content and compare it with their partners in order to identify affinities and differences.

---

---

**Social Practice of the Language:** Exchange likes and dislikes about youtubers, Tik Tokers or influencers that they consume.

**Communicative Skills:** Order ideas while speaking.

**Language Spot:**

- Connectors: addition (and, also, too), and cause-effect (because, so)
- Tag question.

---

### Unit 5. Which TV Series is Going to Be Trendy?

---

**Topic:** Songs that are going to be famous.

**Objective:** Students will make predictions based on evidence about series trends in order to identify events in the near future.

**Social Practice of the Language:** Express beliefs about a near future based on evidence.

**Communicative Skills:** Ways to express cause and consequence.

**Language spot:**

- Future: be going to.
- Cause-effect connectors: because, so, since.

---

### Unit 6. How do your lungs work?

---

**Topic:** The human body organs and systems.

**Objective:** Students will search for interesting facts about the human body in order to make a quiz about those facts.

**Social Practice of the Language:** Ask classmates about the different exciting facts about the human body.

**Communicative Skills:** Pronunciation for a question and an answer.

**Language Spot:**

- Simple Present.
  - Demonstrative determiners: this, these.
-

## Unit 7. What Makes a Great Scene?

**Topic:** Traits from a scene in a film.

**Objective:** Students will role-play a short dialogue from a film in order to describe a present situation.

**Social Practice of the Language:** Write dialogues and interventions for a conversation.

**Communicative Skills:** Fluency advice and intonation characteristics.

**Language Spot:**

- Simple present (do, don't, does, doesn't).
- Adverbs (with -ly ending only).

## Unit 8. Do you like Webtoons? Why?

**Topic:** Genres in Webtoons.

**Objective:** Students will identify the favorite genre of comic books that classmates read by using questions in simple present.

**Social Practice of the Language:** Identify the favorite genre of comic books that classmates read.

**Communicative Skills:** Interview a classmate.

**Language Spot:**

- Onomatopoeias.
- "Wh" questions in simple present.
- Questions in Simple Present.

## Unit 9. What Are the Advantages of Making a New Friend?

**Topic:** Make new friends.

**Objective:** Students will formulate questions in the simple present in order to get personal information about partners in their classroom.

---

---

**Social Practice of the Language:** To get personal information about a classmate.

**Communicative Skills:** Prepare questions for someone and organize questions.

**Language Spot:**

- Simple present, third person.
- Description adjectives.

---

## Unit 10. Where can I Go on my Holidays?

---

**Topic:** Holiday destinations.

**Objective:** Students will plan a schedule for a local trip or a national trip in order to present the sequence of planned events.

**Social Practice of the Language:** To agree on a schedule for going to a trip.

**Communicative Skills:** Present your ideas in clear and interesting way.

**Language Spot:**

- Connectors to present arguments.

---

## CONTENTS

---

### Unit 1. Where can I Buy some Cheetos?

---

**Topic:** Services and shops in my community.

**Objective:** Students will describe services offered in their communities and compare them with others mentioned by their partners in order to identify locations and resources in their environment.

**Social Practice of the Language:** Exchange information about local services.

**Communicative Skills:** Deal with nerves and speech turns.

**Language spot:**

- Modals: can, can't.
- Question words: what, where.
- Prepositions of place: next to, in front of, behind, on.

---

### Teaching Suggestions

---

#### 1.1 I can Buy this or that

**Input-focused activity. Time: 35 minutes. Interaction: Couples.**

The exercise is divided into two sections. The first one contains a list of eight services that are found in a community. The second part focuses on the students asking them about their surroundings.

- It is advisable that students read the list of services in letter A as homework; encourage them to read the description and choose the services offered in their communities. Reading the first part on their own may allow them to identify the main vocabulary without peer pressure from the class.
  - If the teacher decides to carry out the whole activity, she/he should read the description and the list aloud only in English. The student can follow the reading with the given translation. The teacher should read it slowly; hence the students can identify the pronunciation of the text. After reading it, they should pick the services given in their communities. **Time: 10 min.**
  - Once the students have picked the elements in the list, the teacher will present letter B, then, write one of the questions from the second part on the board. The teacher either writes with different colors the auxiliary can, the subject, and the complement or circles the different parts of the
-

---

question. Thus, the student will identify the elements necessary to make coherent questions to a partner. The teacher could ask a student one of the examples to clarify it. **Time: 7 min.**

- The teacher can pair the learners with their nearest peers. The teacher may need to change the peer if any inconvenience arises. She/he can suggest the student write a question before pairing them with someone near them. **Time: 5 min.**
- The teacher must encourage students to make one question on their own. Then she/he may suggest a specific service from the list in letter A to make a question. It is suggested to make at least three questions. However, the teacher should do as much as he or she is able to do. **Time: 12 min.**

---

## 1.2 Let's Do an Errand

**Input-focused activity. Time: 36 minutes. Interaction: Couples.**

- The teacher should project this manual's page on the board for this activity. Then, the teacher reads the introduction to the exercise, just the English part, while a student reads the Spanish translation. **Time: 5 min.**
- This activity, letter B, aims for the students to identify where Metztli can buy each item and reference each shop's location. The teacher should emphasize these two elements to fill in. **Time: 2 min.**
- The teacher asks a student to write the question and one example from the Language Spot in letter A on the board. The teacher will highlight the different parts of the question, the auxiliary and the preposition from the statements. **Time: 5 min.**
- Then, the teacher will give an example with the first ingredient. She/he can write the question and ask one student to answer it. If the students require further assistance, the teacher may ask them to review the contents of the Language Spot section in their manuals. **Time: 5 min.**
- The teacher will encourage students to ask one another where to acquire the second ingredient and a reference, so they complete task B. The teacher will give the students 5 minutes to complete it. The teacher will check if the students have accomplished the task; if they haven't, the teacher can suggest answering as a whole group. **Time: 7 min.**

- 
- The teacher will repeat the following two ingredients in letter B. It is advisable to allow the student to answer the following questions more freely if they accomplish the second one effectively. **Time: 12 min.**
- 

### 1.3 Where Can I Buy a Kilo of Steak?

**Output-focused activity. Time: 35 minutes. Interaction: Couples.**

- First, the teacher will explain to students the task Metztlí must complete. It is advisable to write on the board the ingredients that Metztlí is supposed to buy. In advance, the teacher can ask students to write the ingredients on the board while she/he reads the description. **Time: 7 min.**
  - Then, the teacher will make teams of two students each. It is suggested that learners keep the same partner. The partner can be the one next to him or her. However, the teacher may change the students' seats if that eases the class. **Time: 5 min.**
  - The teacher will read the instructions in English and Spanish. The emphasis must be on the last two questions: *Where can I buy each thing? Where are those shops?* It is recommended to write or project the Language Spot in exercise 1.2 letter A. **Time: 5 min.**
  - The teacher will encourage students to indicate to their partners where Metztlí can buy the groceries on the list and some references on where the store is. The teacher may suggest starting with one or two ingredients, then identify the learners who do not accomplish the task. The teacher would write on the board as a visual aid: *Where can she buy ham? She can buy ham in the Dairy shop.* **Time: 18 min.**
-

## Communicative Skills: Coping with Nerves and Speech Turns

It is recommended to mention these pieces of advice before solving the activities. However, the teacher can also choose to assign this reading for homework.

- The student's manual has five suggestions for overcoming nervousness when having a conversation. The teacher can emphasize any of these during any class. She/he could also emphasize that using Spanish during class is not a mistake. However, the students must use as much English as they can. The suggestions are these ones:
  - ☞ Follow the examples given and use the words that you know.
  - ☞ If it is a hard exercise for you, choose someone you trust as your partner.
  - ☞ When you forget a word, say just that one in Spanish and continue with the conversation. Don't worry.
  - ☞ Push yourself, be brave, and try more difficult words or expressions.
  - ☞ Identify your mistakes and avoid them in the future.
- The teacher should frequently point out some fill phrases so the students can have a moment to answer.
  - ☞ Phrases to take a turn to speak
    - You start
    - I start
    - Do I start?
  - ☞ Phrases to give an example
    - For example
    - Such as
  - ☞ Phrases to get time to think in an answer.
    - So
    - Well
    - Erm

---

Adaptado de British Council, 2022

### Can & Can't

The use of the auxiliary to express abilities or the lack of those must be highlighted.

### Questions with can

Since many students may not identify the way to make questions, the teacher must ensure that the student knows the order of the elements.

1      2      3      4      5      6  
What can she buy in the butchery?

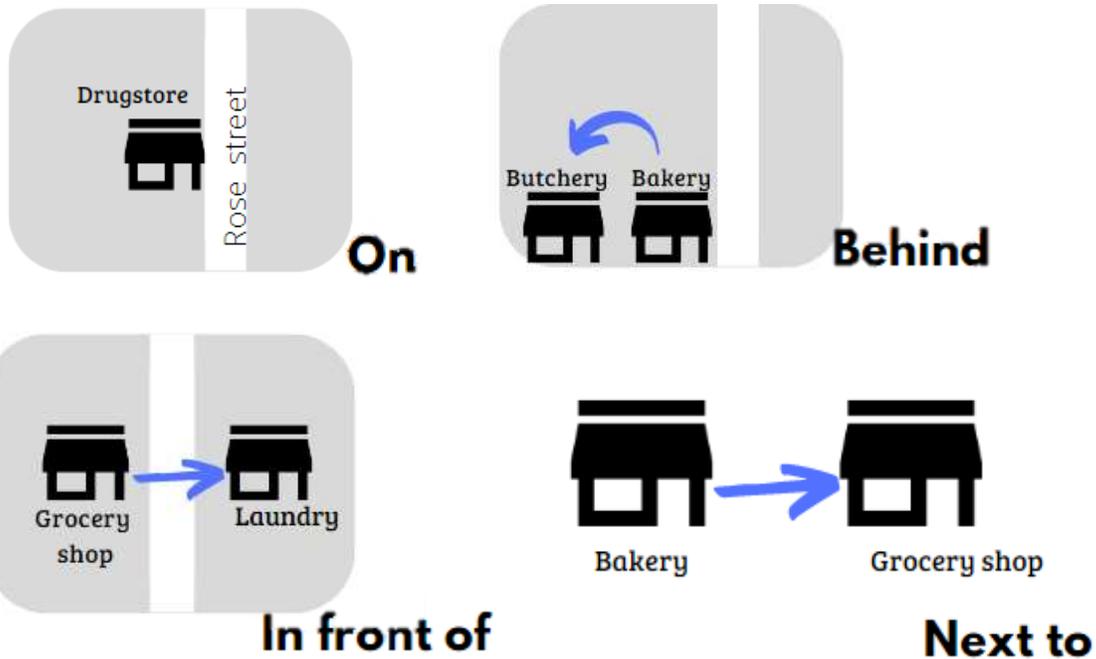
Besides, it must be introduced two words questions, since they will ask for locations and items.

**Where can she buy milk?**

**What can she buy in the butchery?**

### Prepositions of place

Since the students are asking about location, the preposition of place must be introduced in order for them to identify the location described.



### Extra Material

**This unit's topic is the community; thus, the complementary material is related to the places in it and the perception of it.**

- ☞ This first link concentrates on the vocabulary about locations that could be found in a town. Even though this material is British, the vocabulary is still general and relevant. The teacher could recommend the activities to acquire a wider repertoire regarding services.

<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/vocabulary/a1-a2-vocabulary/places-town>

- ☞ This second resource combines a vocabulary exercise and a listening activity. The recording is accompanied by its transcript, which allows the student to identify the writings and their phonetic equivalent. Furthermore, this one could be printed as a worksheet.

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/poems/neighbourhood>

---

## References

---

Bitmoji. (2022). *rocketjm97@gmail.com* [Fotografía]. Bitmoji.  
<https://www.bitmoji.com/stickers/>

British Council. (2022, 1 de septiembre). *Taking Turns*.  
<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/exams/speaking-exams/taking-turns>

Canva. (2022). *Portada* [Fotografía] Canva.  
[https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/view?utm\\_content=DAFGuC3yxPo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/view?utm_content=DAFGuC3yxPo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Carvahlo, E. (2019). *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/mujer-sosteniendo-chips-2295187/>

Luna, F. (2021). *Sin nombre* [Fotografía] Forbes. <https://www.forbes.com.mx/red-forbes-la-agroindustria-cervecera-suma-esfuerzos-para-apoyar-negocios-locales/>

Moura, A. (s.f.) *Sin nombre* [Fotografía] Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/gente-caminando-tiendas-callejon-6777536/>

PhotoMix. (s.f.) *Sin nombre* [Fotografía] Pixabay.  
<https://pixabay.com/es/photos/el-mercado-nuevo-3147758/>

---

## Unit 2. Are there Novels and Tales in Social Media?

**Topic:** Innovative literature formats in social media.

**Objective:** Students will identify the main happenings topics in a text in order to report the main events in a story's timeline.

**Social Practice of the Language:** Report the main events of a story to a partner.

**Communicative Skills:** Identify and report main ideas.

**Language Spot:**

- Simple present.
- Connectors: and, but, because.
- Sequence words: first, next, then, later, in the end.

### Teaching Suggestions

#### 2.1 This is an Action Novel

**Input-focused activity. Time: 35 minutes. Interaction: Couples.**

- Since this activity has a more considerable amount of input, the teacher may want to ask someone to read the book descriptions shown in this activity before class. Otherwise, it is recommended to read the English part and ask a student to read the Spanish part. The teacher can even project the Language Spot in letter A on the board, so students can identify the main ideas of each book's opinion. **Time: 10 min.**
- Once they finish reading, the teacher writes the topics in the review on the board. These are romance, drama, and fiction; the teacher could write the Spanish translation next to the topics. **Time: 5 min.**
- Then students will be encouraged to ask another partner the topic from each Instagram post. It is suggested that before starting this activity, one question from the Language Spot is written on the board to have an example displayed throughout the activity. The example could also be read so the learners clearly know what they should ask. Next, students are allowed to choose a partner next to them as a teammate; unless the teacher would like to separate specific individuals. Teams of three should be avoided for this activity. **Time: 6 min.**
- Once the teams are arranged, and the example is written, the teacher will ask one learner the topic of the first post as an example. Next, students

---

will have up to five minutes to ask their classmates one question. Students should be interrupted if they seem confused, and given another example. **Time: 5 min.**

- If students seem to have no trouble with the first question, they could ask about the rest of the reviews without many restrictions. However, it is recommended to stop every five minutes to verify two aspects: that students have formulated the question and switched the questioner role. The purpose is for each student to formulate two questions and two answers. **Time: 10 min.**

**Answers: The Hunger Games: fiction. To All the Boys I Loved Before: romance. The Queen's Gambit: drama. A Series of Unfortunate Events: fiction.**

---

## **2.2 First this One, then this One.**

**Input-focused activity. Time: 35 minutes. Interaction: Couples, they can change partner, but still remain in couples.**

This second activity is input-focused; the purpose is for the students to identify the sequence of words that appear in the activity. It is strongly suggested to read the language spot in this activity as homework.

- The teacher will start the class by reading Metzli's introductory line in English and Spanish. Then, the instructor will explain that the topic is novels and their storyline. **Time: 5 min.**
  - Whether the students read the language spot or not, the teacher must highlight Cinderella's story in the Language Spot in letter A. The teacher will ask the students which words are in bold and write them on the board; then, she/he will ask what sequence words are used for. The instructor should emphasize that these elements are used to give information about the storyline sequence. **Time: 6 min.**
  - The teacher will tell the students that they will order the novel scenes, in section B, correctly by questioning their partners. The instructor will write one question from the Language Spot, then choose a student to inquire the following question: "Which one is number one?" The teacher will give a short answer following the language spot example. **Time: 3 min.**
-

- 
- The instructor will form couples; it is recommended to pair them with the nearest person as usual. The teacher should highlight that they must use the word *because* in order to explain the reason. **Time: 5 min.**
  - The teacher will encourage the students to make one question and give them between three and four minutes to do it. The teacher should stop them and then ask them to switch the role of the questioner. The instructor should continue the same procedure until they order all the pictures. *The students should be allowed to use Spanish to utter some parts of their answers.* **Time: 16 min.**
  - In the end, the teacher should give the correct answer to the learners. It must be recommended to the students to review the words that indicate sequence.

**Answers: 1. First, the Baudelaire brothers find their parents are dead, and they are orphans. 2. Next, they go to live with Count Olaf, his uncle. He treats them badly. 3. Then, the brothers can move with another uncle, but Count Olaf finds them. They move with another aunt, but Olaf finds them again. 4. Later, since their aunt and uncle are dead; they go to a factory. So, they can find information about their parents. 5. In the end, they have to go to an orphanage because nobody wants to take care of them.**

---

### **2.3 Finally this Is the End.**

**Output-focused activity. Time: 35 minutes. Interaction: Couples.**

This activity is focused on the output. However, the teacher still must provide the student with some input before letting them exchange opinions.

- Students could read the introductory part on their own. **Time: 3 min.**
  - The teacher must explain that they will try to express their opinions on the proposed finals. In order to do so, the instructor will direct their attention to the Language Spot in letter A. The teacher will explain that the word *because* is used to express reasons. The professor will read the square with the reason for liking an ending. **Time: 5 min.**
  - Then the students should be allowed to read the different endings independently in the letter B. Next, the instructor must pair them up. It
-

---

may take some time for the professor to calm them down. However, it may be worth it so they can question their partner with less noise. **Time: 10 min.**

- Once they finish reading, the instructor will ask one student who is confident in his/her pronunciation to inquire with the question in the Language Spot, "*Which one do you like?*" The teacher must give a similar answer to the ones shown or the same one. **Time: 2 min.**
- Finally, students must be encouraged to do the same with their nearest classmates, so at the end, they ask at least two peers. The teacher needs to encourage them to use the phrase or include any word they know. **Time: 15 min.**

---

### **Communicative Skills: Identify and Report Main Ideas**

---

It is recommended to mention these pieces of advice previously. However, the teacher can also choose to leave this reading as a piece of homework. Nonetheless, this should be reminded or mentioned to the students when they struggle during the activities or before they begin the task. Especially for this unit, the students should be reminded this reading advice

- The teacher could apply these pieces of advice to any piece or reading in class. Nonetheless, students must remember how to approach a text. Thus, they are more efficient while reading or identifying elements.
  - ☞ Read the title, then try to guess what it is the information in the text.
  - ☞ Choose a word or two that are essential to explain the text.
  - ☞ Do not read everything at once; look for the key information to speak with your class partner.
- Secondly, students are provided with a list of reporting suggestions. So, students must have a precise idea of what they should use from a source of information.
  - ☞ Use the key phrases or words that you read.
  - ☞ Try to use one new word each time.
  - ☞ Make short but clear ideas.

## Simple present

This tense is used to talk about facts and habits. The teacher should emphasize the usage over the use; mistakes with the rule for the third person should be overlooked while speaking.

## Connectors

This unit will introduce narrations. Some linkers must be introduced to help students join ideas.

- ➔ **And**: Used for adding ideas.
- ➔ **But**: Used for contrasting ideas.
- ➔ **Because**: Used for presenting reasons.

## Sequence words

Although sequence words could be considered linkers, these connectors aid the reader in knowing the sequence that events followed.

- ① **First**
- ② **Next**
- ③ **Then**
- ④ **Later**
- ⑤ **In the end**

---

## Extra Material

**In order to master the use of sequence words, it is necessary to provide students with enough opportunities for output as well as input.**

- ✎ This first material is a printable worksheet that focuses on identifying the correct order of sequence words. The activity aims to only focus on writing. Nevertheless, it can also be used as a reading practice or pronunciation activity if the student reads it aloud. The topic is different, although the main objective is similar.

<https://www.teach-this.com/images/resources/sequence-words-worksheet.pdf>

- ✎ The second material is solely written in English, so it must only be presented to students with a solid A1+. This page presents a whole lesson that includes all skills but speaking.

[https://avi.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2511/mod\\_resource/content/10/contenido/index.html](https://avi.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2511/mod_resource/content/10/contenido/index.html)

---

## References

Bitmoji. (2022). rocketjm97@gmail.com [Fotografía]. Bitmoji.  
<https://www.bitmoji.com/stickers/>

Canva. (2022). Portada [Fotografía] Canva.  
[https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPPh4Aje6me7nUw/view?utm\\_content=DAFGuC3yxPo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPPh4Aje6me7nUw/view?utm_content=DAFGuC3yxPo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Chans, M. (2021). Twitter Thread Template [Fotografía]. Teachers Pay Teachers.  
<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Twitter-Thread-Template-Editable-5830143>

Harper Collins. (2017) *A Series of unfortunate Events #4: The Miserable Mill* [Fotografía]. Amazon. <https://www.amazon.ca/Unfortunate-Events-Miserable-Netflix-Tie/dp/0062796054>

---

---

Le Blanc, T. (2017). *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/persona-sosteniendo-iphone-mostrando-carpeta-de-redes-sociales-607812/>

Mb, Alicia. (s.f.) *Plantilla de marco Instagram* [Fotografía]. Freepik. [https://www.freepik.es/vector-gratis/plantilla-marco-instagram\\_2060736.htm](https://www.freepik.es/vector-gratis/plantilla-marco-instagram_2060736.htm)

Netflix. (2018). *A todos los chicos de los que me enamoré* [Fotografía]. Netflix. <https://www.netflix.com/title/80203147>

Netflix. (2019). Una serie de eventos desafortunados [Fotografía]. Netflix. [https://occ-0-2433-56.1.nflxso.net/dnm/api/v6/E8vDc\\_W8CLv7-yMQu8KMEC7Rrr8/AAAABV3CvqdhMq-WCpxQQRdQ9j597du7pnY1ADsr5vk7alWyA2Ohha190R9oBdMTsJUrbpeM1NvfMzdwTq59iPG6qVK3843VStnpL3eA.jpg?r=894](https://occ-0-2433-56.1.nflxso.net/dnm/api/v6/E8vDc_W8CLv7-yMQu8KMEC7Rrr8/AAAABV3CvqdhMq-WCpxQQRdQ9j597du7pnY1ADsr5vk7alWyA2Ohha190R9oBdMTsJUrbpeM1NvfMzdwTq59iPG6qVK3843VStnpL3eA.jpg?r=894)

Print America. (s.f.) *Póster de la serie A Series of Unfortunate Events* [Fotografía]. Amazon. <https://www.amazon.com/-/es/P%C3%B3ster-serie-Unfortunate-Events-mostrar/dp/B089FQK8WJ>

Scholastic Press. (2008) *The Hunger Games Trilogy* [Fotografía]. Rakuten kobo. <https://www.kobo.com/us/es/ebook/the-hunger-games-trilogy>

Simon & Schuster. (2016) *To all the boys I've loved before* [Fotografía]. Target. <https://www.target.com/p/to-all-the-boys-i-ve-loved-before-reprint-paperback-by-jenny-han/-/A-16559161>

Vintage. (2020) *The Queen's Gambit* [Fotografía]. Amazon. [https://www.amazon.com.mx/dp/B0118GQM1A/ref=dp-kindle-redirect?\\_encoding=UTF8&btkr=1](https://www.amazon.com.mx/dp/B0118GQM1A/ref=dp-kindle-redirect?_encoding=UTF8&btkr=1)

---

## Unit 3. What does this Mean?

**Topic:** Online dictionaries.

**Objective:** Students will give instructions to a partner in order to find a word's meaning in an online dictionary.

**Social Practice of the Language:** Exchange instructions to use a bilingual online dictionary when reading or to have a conversation.

**Communicative Skills:** Pieces of advice to write clear ideas and to give orders kindly.

**Language Spot:**

- Imperatives.
- Parts of speech: verbs.

## Teaching Suggestions

### 3.1 Look at the Word in the Dictionary

**Input-focused activity. Time: 35 minutes. Interaction: Individually, and just a few minutes as couples.**

This activity introduces the structure for giving orders and the unit's topic: using an online dictionary.

- The teacher will start by reading Metztlí's introductory line in English; then, the students will read the Spanish translation. **Time: 5 min.**
- The instructor will explain to the learners that they will read three conversations that Metztlí had with her friends. Students should be given around five minutes to read the conversations and the translations in the letter B. **Time: 5 min.**
- Next, the instructor will play an audio of one of the conversations; students should be encouraged to tick the one they listened to in the recording. Then, they could be given another five minutes to reread the text so the teacher could play the recording a second time. If they are still struggling, the teacher can read it aloud again. **Answer: Number two. Time: 10 min.**
- Once the learners find the answer, the teacher will ask them which dictionaries they could notice in the reading. Once they answer, the instructor will make them highlight the dictionaries' names. **Time: 5 min.**

- 
- The students will look at the Language Spot in letter A, so they can do a choral drill in order to practice their pronunciation. Nonetheless, this exercise is mainly for the student to listen to the pronunciation. **Time: 3 min.**
  - Finally, the teacher will give them some minutes to ask which dictionary they use, then another two to ask which one they know following the examples in the Language Spot. **Time: 7 min.**

### **Audio 3.1**

**<https://drive.google.com/drive/folders/10cXx06mMi31ZLznKggX51pZu9ijDzDEz?usp=sharing>**

---

### **3.2 What does this Word Mean?**

**Output-focused activity. Time: 30 minutes. Interaction: Couples. It is advised to let them change partners during the activity.**

This activity is output-focused. However, it is not as controlled as the previous activities. Therefore, the teacher must have greater control over the students.

- The teacher should start by reading Metztlí's introductory paragraph in English, followed by a student who reads the Spanish translation. Then, students will have five minutes to read one of the Whats App conversations shown in the exercise letter A. In this exercise, two texts can be found, so the teacher should have an equal number of students reading each text. Thus, the teacher can pair them up. If there is a team of three, the instructor should only try to gather students with stronger speaking skills. **Time: 10 min.**
  - Next, the teacher will give students five minutes to choose four words that they didn't know and write them on the chart. The teacher may suggest they look for keywords in the conversation. **Time: 5 min.**
  - While the students write the words on the chart, the teacher can write one of the questions from the Language Spot on the board. Once students are done writing, the teacher will choose a student to ask the question on the board; if students struggle to answer, ask him/her to read the answer in the Language Spot in the letter B. **Time: 5 min.**
-

- 
- Students will be given six or seven minutes to ask their nearest peers for the meaning of the words. If the students are distracted or confused, shorten the time. The teacher could only give periods of one or two minutes to formulate a question to their partners. It is pretty essential to remind students to make the questions as well as answer the one from their partners. **Time: 10 min.**
  - If time allows, the teacher will let learners tell their partners where to look up the words they didn't know. Then, the instructor should remind them to give orders by pointing the examples in the Language Spot from activity letter B.
- 

### **3.3 Simon Says Look for this**

**Output-focused activity. Time: 37 minutes. Interaction: Couples and Whole class.**

- The teacher must start the class by reading the introductory paragraph in English and ask a student to read the Spanish translation. Furthermore, the instructor will read the instructions for the game in English and explain them thoroughly in Spanish. **Time: 5 min.**
  - Once any questions are answered, students will be drawn to the Language Spot in letter A and given five minutes to read it. **Time: 6 min.**
  - Once learners finish their reading, the teacher will encourage some students to utter some orders. The teacher must write them on the board and then remind students that they can say "please" to make the order sound more polite. **Time: 7 min.**
  - Before starting the game, the teacher will assign partners for the game. Couples are suggested, although teams of three should not be discarded. This activity will be a loud one, so it is recommended to change any teams if they might cause many distractions for the rest of the students. Once the couples are assigned, the teacher should start the game by giving an order herself or himself. **Time: 5 min.**
  - Students should be given a short amount of time to give the first order and accomplish the order given. Then, the instructor will ask the students to change roles. The teacher can make two rounds, then one led by the teacher, and so on until time is up. **Time: 14 min.**
-

## Communicative Skills: Writing Clear Ideas and Giving Orders

It is recommended to mention these pieces of advice previous to the activities. However, the teacher can also choose to assign this reading for homework. Nonetheless, the students should remind or mention this before they begin the task. Furthermore, the teacher needs to emphasize the way learners address their peers.

- The exercises in this unit must highlight the structure and intonation for giving an order.
  - ☞ Write short ideas, so people can identify your idea quickly.
  - ☞ When you write an order in a text message, include please; so you are more polite.
  - ☞ When you speak with someone, mind your voice tone. Always be nice and kind towards people, and don't forget to say please and thanks afterwards.

---

## Language Spot

### Imperatives

This unit focuses only on affirmative imperatives. Thus, the teacher can focus only on emphasizing the meaning of giving instructions and always use a verb at the beginning.

**Verb**                      **Complement**

Look for the words in the box

---

## Parts of speech: verbs

Since the unit's topic is dictionaries and accomplishing orders, the learners should focus on common verbs used in imperatives.

## Verb examples: like, hate, look to, speak, and close

---

### Extra Material

**Orders could be given in different contexts, so it is essential to show them to students. The following resources are entirely in English; they have transcriptions or helpful illustrations, though. These are recommended for A2- students.**

- ☞ This first web page has a reading comprehension exercise; its topic is food. The topic differs from the unit; however, it focuses on comprehending instructions.

<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/writing/a2-writing/recipe>

- ☞ The second material is a listening activity that has its transcript and focuses on comprehending instructions. The advantage is the menial topic; the purpose is to find out how to manage a coffee machine.

<https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/speaking/a2-speaking/giving-instructions>

---

## References

---

200degrees. (2016) *sin nombre* [Fotografía]. Pixabay.  
<https://pixabay.com/es/vectors/traducir-traducci%c3%b3n-web-servicio-1820325/>

Bitmoji. (2022). rocketjm97@gmail.com [Fotografía]. Bitmoji.  
<https://www.bitmoji.com/stickers/>

Canva. (2022). Portada [Fotografía] Canva.  
[https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/view?utm\\_content=DAFGuC3yxPo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/view?utm_content=DAFGuC3yxPo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Hassan, M. (2018) *Sin nombre* [Fotografía]. Pixabay.  
<https://pixabay.com/es/illustrations/traducir-traducci%c3%b3n-web-servicio-3796096/>

Hassan, M. (2021) *Sin nombre* [Fotografía]. Pixabay.  
<https://pixabay.com/es/vectors/traducir-idioma-traducci%c3%b3n-6089103/>

Marcmanhart. (2016) *Sin nombre* [Fotografía]. Pixabay.  
<https://pixabay.com/images/id-1900453/>

Ordóñez, A. (2021) *Sin nombre* [Fotografía]. Pixabay.  
<https://pixabay.com/es/vectors/celular-mano-movil-smartphone-6056047/>

Pixabay. (2017) *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/diccionario-de-texto-en-efecto-bokeh-267669/>

---

## Unit 4, What do you Like?

**Topic:** Likes and dislikes.

**Objective:** Students will identify likes about media content and compare it with their partners in order to identify affinities and differences.

**Social Practice of the Language:** Exchange likes and dislikes about youtubers, Tik Tokers or influencers that they consume.

**Communicative Skills:** Order your ideas while speaking.

**Language Spot:**

- Connectors: addition (and, also, too), and cause-effect (because, so).
- Tag question.

### Teaching Suggestions

#### 4.1 I Really Like these Videos

**Input-focused activity Time: 35 minutes. Interaction: Couples.**

This activity focuses on presenting the way of expressing their likes and dislikes. It is advised to read the Language Spot before the class. However, it is not mandatory.

- The teacher will read the interview aloud in front of the class, while the students will read the interview in letter A. **Time: 5 min.**
- Then, the teacher will ask students to identify the question asked by the interviewer in A. The questions must be written on the board. The teacher can request help from a student to write it on the board or project the interview on the board. Next, the teacher will point out the parts of a Yes-No question in the Present Simple. It is suggested to signal these with different colors. **Time: 7 min**
- Afterwards, the teacher will urge students to locate the answer; she/he will also write it on the board. This time the teacher must mention that the answer is affirmative, but it could also be negative. It is suggested to present the affirmative and the negative versions. **Time: 8 min.**
- After the main parts of the question and answer are clearly marked on the board, the learners will have five minutes to read the Language Spot to circle the main components of the questions and the answers. **Time: 5 min.**

- 
- The teacher will form couples and encourage them to ask about their likes and dislikes of the media they consume. It is suggested to give them three minutes to ask their partner first, then switch roles. If there is enough time, the teacher can ask some students their likes and dislikes. It is recommended to keep the questions and answers on the board to have visual support. **Time: 10 min.**
- 

#### **4.2 She Likes This**

**Output-focused activity Time: 35 minutes. Interaction: Whole group and Couples.**

This activity aims for the student to exchange information and negotiate the meaning. Thus, it will require giving more freedom to the students; it is recommended to assign specific partners to avoid any distractions during the activity.

- The teacher will start the activity by asking the students their favorite TikTokers to the students. Then, the students can look at the Language Spot in activity 4.2-B if necessary. **Time: 5 min.**
  - Next, the teacher will direct the learner's attention to the Language Spot. They will have five minutes to read the Language Spot while the teacher writes two examples from letter A on the board. It is recommended to write the first two, so the students focus on the information for the activity in letter B. The teacher can rehearse with one student or two so as to provide a model for the rest of the students. **Time: 8 min.**
  - Then, the teacher will form couples for doing activity B. Next, students will be given three minutes to read the profiles of both TikTokers. **Time: 5 min.**
  - Finally, the teacher will explain to the students that they will complete the gaps in the profiles by checking the information. The instructor can give an example before starting the activity. The students could be given 10 minutes to complete the whole activity, or they could be interrupted every five minutes to check the answers they have. It is up to the teacher's judgment or the students' behavior during the session. **Time: 17 min.**
-

---

### 4.3 What do you Like?

**Output-focused activity Time: 35 minutes. Interaction: Whole group, Couples.**

This activity's purpose is for the students to exchange information and use previous input in a short conversation. Therefore, the activity requires giving more freedom to the students. However, it can be faster if the student plans his/her questions as homework.

- The teacher will start by reading the introduction in English and then asking a student to read the Spanish version. Next, the instructor will ask the student which influencers the students like. The students should be advised to look at the Language Spot in 4.1-letter B if they don't remember how to answer. **Time: 8 min.**
- Next, students will be given 5 minutes to plan two questions they would like to ask their favorite influencer. After that, the instructor will ask a few students the questions they wrote. He/she will write them on the board and correct them if necessary. It is recommended to give two or three minutes to the students so they correct their mistakes. **Time: 8 min.**
- Once the students correct their mistakes, the teacher will pair them with a classmate next to them so they can ask their partners one of their questions. It should be reminded to the students that each one must ask one question and switch roles. **Time: 7 min.**
- After the learners ask one question, ask them to change partners to another peer next to them. The teacher should suggest they move as little as possible from their benches. The learners should be encouraged to ask their last questions to that peer. **Time: 6 min**
- In the end, the teacher can ask them to ask another question to their peer freely, or she/he can allow weaker students to ask her/him a question. **Time: 6 min.**

## Communicative Skills: Order your Ideas while Speaking

In this unit, the teacher will focus on giving strategies to order learners' ideas in a communicative exchange. So the following suggestions are made in the student's manual:

- ☞ I always prepare some ideas about the topic.
- ☞ If I have to speak a lot, I number my ideas.
- ☞ I use short ideas so I don't get confused.
- ☞ I usually repeat my idea if the person doesn't understand me.
- ☞ I always try using face gestures or hands to make clear my ideas. For example, nodding for agreement, using my hands to say no, or asking for some time to think.

Furthermore, it must be highlighted that pronunciation doesn't matter as much as exchanging the meaning. Therefore, achieving the output tasks is more important than accuracy.

That doesn't mean accuracy must be left behind. However, since the teacher cannot verify the correctness of their utterances, she/he must encourage the student to focus on the meaning while speaking.

## Language Spot

### Addition connectors

The students must be introduced to the connectors for addition in this lesson, such as: **and, also, too.**

They need to identify the function and how they can add them to their sentences. However, it is not recommended to explain further the use of commas during the output tasks

**I also like mangos. I hate coffee too.**

**I hate coffee and I like chocolate.**

---

### Cause-effect connectors

Moreover, the teacher has to introduce cause-effect connectors, such as: **because** and **so**. She/he must highlight their functions in their utterances. The unit gives multiple examples. However, it must explicitly point out if there are any questions.

**I love chocolate because it is sweet**

**Mexico has mangos so I love Mexico**

### Tag questions

Finally, this unit includes tag questions. The teacher can suggest the students copy the Language Spot from 4.2 letter A, so they always have visual support to remember the auxiliaries for the first person singular and third person singular.

**She loves books, doesn't she?**

**You don't like horror books, do you?**

---

### Extra Material

**Expressing likes or dislikes requires vocabulary, useful expressions, and practice in pairs. The following link allows the students to practice the specific elements of the language and add new pieces of vocabulary.**

- 🔗 The first link suggests a new batch of leisure activities that the students could find interesting. The first two tasks after the video focus on identifying information. Then the following two focus on the grammar structure.

<https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/video-series/starting-out/episode-03-what-do-you-like-doing>

---

- 
- ☞ The following link is a worksheet that gives structured input to identify likes or dislikes. Then, it allows the student to practice that knowledge. Finally, the teacher can modify the final part, so they share the likes and dislikes of a relative.

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/grammar-practice-like-and-dont-like-worksheet.pdf>

- ☞ The final resource has a complete range of activities. The students can practice the four skills. However, they may need help using the rubric to evaluate their performance in the writing and speaking tasks.

[https://avi.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/3641/mod\\_resource/content/5/contenido/index.html](https://avi.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/3641/mod_resource/content/5/contenido/index.html)

---

## References

Ajebile, O. (2019) *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/hombre-de-blanco-con-cuello-redondo-levantando-mano-izquierda-hola-3314294/>

Bitmoji. (2022). rocketjm97@gmail.com [Fotografía]. Bitmoji. <https://www.bitmoji.com/stickers/>

Canva. (2022). Portada [Fotografía] Canva. [https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/view?utm\\_content=DAFGuC3yxPo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/view?utm_content=DAFGuC3yxPo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Chingu Amiga [@chinguamiga]. (2022, 15 de septiembre) Perfil de Chingu Amiga [Fotografía]. Tik Tok. <https://www.tiktok.com/@chinguamiga?lang=es>  
Pixabay. (2017) *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/icono-de-aplicacion-de-facebook-147413/>

Lusitocomunica [@luisitocomunica]. (2019, 20 de octubre). Sin nombre [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/B3230Lglqe9/>

---

---

Nenamounstro [@nenamounstro]. (2022, 15 de septiembre). Perfil de nenamounstro [Fotografía]. Tik Tok  
<https://www.tiktok.com/@nenamounstro?lang=es>

Simon. (2016) *Sin nombre* [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/images/id-1701096/>

Viktor, S. (2021) *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/mano-telefono-inteligente-internet-telefono-movil-3227986/>

---

## Unit 5, Which Tv Series is Going to Be Trendy?

**Topic:** Songs that are going to be famous.

**Objective:** Students will make predictions based on evidence about series trends in order to identify events in the near future.

**Social Practice of the Language:** Express beliefs about a near future based on evidence.

**Communicative Skills:** How to express cause and consequence.

**Language spot:**

- Future: be going to.
- Cause-effect connectors: because, so, since.

### Teaching Suggestions

#### 5.1 Next Season Releases on

**Input-focused activity Time: 35 minutes. Interaction: Couples.**

- The teacher will start by asking a student to read aloud the introduction to the activity. At the same time, the rest of the students will follow the reading in their manuals. **Time: 5 min.**
- While the students are reading, the teacher will write at least two examples from the Language Spot in section A on the board. Next, she/he will ask the students if they agree with the statements. After that, the teacher will explain that these expressions express the near future. Finally, she/he will circle the sentence's auxiliaries and main verbs. It should be reminded to the students that they should pay attention to the order of the words. **Time: 8 min.**
- Then the teacher will introduce task B; she/he can ask three different students to read the post descriptions. **Time: 5 min.**
- The instructor will form teams as soon as they finish reading; couples are suggested. Students will ask their partners if they believe one of these series is going to have a new season. It is recommended to give learners an example before the activity. Hence, the teacher can ask one student about these series, following the example of the Language Spot in A. **Time: 10 min.**
- Then the teacher will convey their attention again; she/he will mention that they will hear a piece of news about one of this series in letter C. The learners

---

will have to identify the one they are talking about; they can verify their answers with their classmates. It is suggested that when the teacher asks for the correct answers, she/he writes the answer on the board. **Time: 7 min.**

### **Audio 5.1**

**[https://drive.google.com/drive/folders/10cXx06mMi31ZLznKggX51pZu9ijDzDEz?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/10cXx06mMi31ZLznKggX51pZu9ijDzDEz?usp=share_link)**

#### **Script of the audio:**

**Excellent news for all the fans of the Upside-down world! The creators of Stranger things said in an interview that they are going to make the new season next month. We are going to watch it as soon as it is ready.**

---

### **5.2 Season 2 is Coming**

**Output- focused activity Time: 35 minutes. Interaction: Whole class, Couples.**

- The teacher will start the class by reading the introduction while the students read the Spanish translation. Then, the instructor can ask the students if they like a series that is going to have a second part; this could work as a way of introducing the topic. **Time: 5 min.**
  - Afterward, the teacher will ask the students to look at the Language Spot in letter A. She/he will explain that these expressions convey a near future and a reason. It is advised to project this page from the manual on the board; then, the teacher can ask a few students to read the different sentences in Language Spot. It is suggested to stop after every sentence and point at their elements. The teacher must point at the order of the question, while she/he must ask the students to identify the linker that introduces the cause. **Time: 10 min.**
  - After that, students will be given three minutes to write four names of the series that they like in letter B. Thus, the instructor can provide some examples to activate schemata. **Time: 3 min.**
  - Before the output activity in letter C, the instructor will encourage students to look at the list of reasons shown in that section. **Time: 2 min.**
  - Finally, the teacher will pair them with their nearest peer and give them five minutes to ask about their first mentioned series. The teacher must remind the learners to look at the causes in letter C. **Time: 5 min.**
-

- 
- After the first five minutes, the teacher will verify if there are no questions. If there are many questions, the teacher can ask one student about the series on his/her list. The instructor could indicate the rest of the time to ask about the last series. **Time: 10 min.**
- 

### **5.3 I am going to Go**

**Output- focused activity Time: minutes. Interaction: Couples.**

This activity will require giving more freedom to the students since the aim is for the students to produce a more complex output. The students are to be paired, so avoiding problematic couples is suggested. It is recommended that the students think in advance about their plans for the near future.

- For a start, the teacher will ask one student to read the introductory paragraph in English and another student the Spanish translation. **Time: 5 min.**
  - First, the teacher will remind the students that they are discussing the near future. Then, the teacher will read the question in the Language Spot in letter A; it is suggested to project this manual's section or write the question on the board. Secondly, the teacher will select three students to read the statements in the Language Spot. In the end, the teacher can ask the students if any of these are similar to their near futures. **Time: 10 min.**
  - Once the students have identified how to express the near future, they will write their plans for their future in section B. Next, the instructor can allow the students to use some Spanish and encourage them to use expressions from exercises 5.1 or 5.2. Finally, the instructor can write some suggestions on the board. **Time: 7 min.**
  - To wrap up this session, the students will finish it by asking themselves about their plans for the near future. As well as other occasions, the instructor can give an example in front of the class. It is suggested to divide the remaining time into four sections; thus, the teacher will provide them with three minutes to do each period of time. The instructor must remind the learners to switch roles; ask and answer questions equally. The priority is not to finish all four periods of time but to communicate near future activities. **Time: 13 min.**
-

## Communicative Skills: How to Express Cause and Consequence

Since these connectors were introduced in the previous unit, the students can focus on mastering the use of the resources and adding one more connector to their repertoire. Nonetheless, the teacher must emphasize the use of commas to separate cause and effect.

The teacher can suggest the student's circle or highlight the cause and effect in each sentence, as seen in the student's manual. Moreover, the students must be reminded that these linkers will help them give more complex answers.

- ☞ Identify the cause and consequence.

For example:

Cause:

*I like dancing.*

Consequence:

*I am going to join a dance group.*

- ☞ Use a conjunction such as because, since, or so.

- ☞ Order the cause and consequence.

Example:

I like dancing so I am going to dance a dance group.

I am going to dance a dance group because I like dancing.

Since I like dancing, I am going to join a dance group.

- ☞ Include these phrases to give a complete answer.

---

## Language Spot

### Idiomatic Future

This tense is specially used to talk about plans in an informal style. This structure emphasizes the meaning of a plan, intention, or prediction based on evidence. Thus, the teacher could give examples of plans that have a reason or a cause.

**I am going to study for my English Exam**

---

**Plan**  
I am going to dance in a dance group,

**Cause**  
because there is a group at my school.

**Cause-effect  
connectors**

In this unit, the student can add one more connector to express a cause. It could help the student to make complex expressions by explaining reason or causes.

**I hate playing football, so I am not going to play.**

**I am going to watch The House of the Dragon  
because I like Game of Thrones.**

**Since I like series, I'm going to watch this series.**

---

**Extra Material**

**The teacher could give further examples for the students to have additional knowledge of the commonly used future patterns. Therefore, the following materials provide them with input that is more complex.**

- ☞ The first web page focuses only on listening activities. However, it could represent a nice challenge for advanced students to identify language patterns reviewed in class. This listening deals with the topic of watching a movie, so it closely relates to watching a series.

<https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/a11002-going-to-the-movies>

---

- 
- ☞ The teacher could challenge some students to create a plan for the weekend out. A scenario will be set in which they are going to hang out together. The teacher may show them the different pamphlets with the activities, and the students must choose one.

<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading/a2-reading/going-out>

---

## References

Breen, D. (2015). *Olympus E-M1* [Fotografía]. Pixabay.  
<https://pixabay.com/images/id-1085072/>

Bitmoji. (2022). rocketjm97@gmail.com [Fotografía]. Bitmoji.  
<https://www.bitmoji.com/stickers/>

Canva. (2022). Portada [Fotografía] Canva.  
[https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/view?utm\\_content=DAFGuC3yxPo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/view?utm_content=DAFGuC3yxPo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Cottonbro. (2020). *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/manos-corcho-estudio-pelicula-3945313/>

Disney. (2021). *Marvel studios, What if...?* [Fotografía]. Disney+.  
<https://www.disneyplus.com/es-419/series/what-if/7672ZVj1ZxU9>

Hassan, M. (2018). *Sin nombre* [Fotografía]. Pixabay.  
<https://pixabay.com/images/id-3774381/>

Henry & Co. (2019). *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/tres-carteles-de-peliculas-surtidos-3137890/>

Lambert K. (2022). *Mapa de Hawkins* [Fotografía]. Netflix.  
<https://about.netflix.com/es/news/stranger-things-day-2021-recap-all-the-news-and-sneak-peeks>

---

---

Macchio, R & Zabka, B. (2022) *Cobra Kai, Sunset showdown* [Fotografía]. Amazon.  
<https://www.amazon.com/-/es/P%C3%B3ster-Stop-Online-Cobra-Kai/dp/B08YXTXDV>

---

## Unit 6, How do your Lungs Work?

**Topic:** The human body organs and its systems.

**Objective:** Students will search for interesting facts about the human body in order to make a quiz about those facts.

**Social Practice of the Language:** Ask classmates about the different interesting facts about the human body.

**Communicative Skills:** Pronunciation for questions and answers.

**Language Spot:**

- Simple present.
- Demonstrative adjectives (this, these).

### Teaching Suggestions

#### 6.1 What does this Do?

**Output-focused activity Time: minutes. Interaction: Couples and Whole class.**

- In order to start this activity, the teacher will instruct the students to read the introductory paragraph individually. **Time: 5 min.**
- Then, the teacher asks to look at the Language Spot in letter A. Projecting this manual's page or writing the question in this section is strongly suggested. She/he will read the question aloud, and then she/he will request three students to read the answers in the box. The teacher must encourage students to circle the auxiliary DOES and emphasize the order of the elements in the question. **Time: 10 min.**
- Before the output activity, the teacher will choose ten students randomly. It is highly suggested to select students who usually don't participate, so they read the information about the organs in letter B. The learners will read both the English and Spanish versions of the information. **Time: 8 min.**
- In the end, the students will close their manuals and ask what they remember, as indicated in letter C. It is recommended that the teacher project the Language Spot from letter A, or to write the examples on the board. Then, the instructor must encourage students to ask their partner what each organ does to a partner next to them, following the examples from Language Spot. The learners must be advised to only look at the information when they give in. The teacher should stop the activity after

---

five minutes and change partners. If time allows it, the teacher can ask herself/ himself the same questions to some students. **Time: 12 min.**

---

## **6.2 This Organ Does this, these Organs Do that**

**Input-focused activity Time: 35 minutes. Interaction: Whole group.**

- First, the teacher will read the introductory part; after that, a student can read the Spanish translation. **Time: 3 min.**
  - Then the teacher will ask students to look at the Language Spot in letter A. Students will be given three minutes to read the question in the box. After that, the instructor will ask them the difference between the two questions. Writing the questions on the board is recommended while the students read. Then the teacher will lead to discover the different auxiliaries and the demonstrative adjectives in both the question and answer. Finally, the instructor will indicate to circle or highlight the various elements of each question and answer. **Time: 10 min.**
  - The teacher will give the students five minutes to read the organs' functions in letter D. For the task, the teacher should project the functions of the organs and then only the illustrations of the organs. **Time: 3 min.**
  - After that, the teacher will select two of the most confident students to carry out the task in letter B. In their places but standing up, the teacher will encourage one of them to ask what the organs' function is. Then, the teacher can tell them to look at the Language Spot from the letter A when answering. **Time: 5 min.**
  - Then the teacher can allow the student who answers who they would like to ask next. The instructor can do the same, the one who answers is the one who chooses the next student. If the student doesn't know the answer or gives the wrong answer, the teacher can select another student. **Time: 14 min.**
-

## Communicative Skills: Ask Classmates about the Different Interesting Facts about the Human Body

This unit introduces some of the different intonations, mainly focusing on the ones for asking and answering. The students must practice these intonations with drills. Hand movements or signs could accompany it. The teacher can also do a choral drill using these features and the Language Spots from the unit.

### Yes/No Question

**Are you happy?** 

When you make a question with a yes or no answer, your voice goes up at the end.

### Wh Questions

**Where do you live?** 

When you make a question with multiple answers, your voice goes down at the end.

### Tag Questions

**You are young, aren't you?**

When you have a tag question, you have two options. In a conversation, your voice goes down. If you are checking, your voice goes up.

### Statements

**Your lungs breathe for you.** 

When you have a tag question, you have two options. In a conversation, your voice goes down. If you check information, your voice goes up.

---

## Language Spot

---

### Simple present

Even though the present simple is usually used for talking about habits, in this unit, the teacher can emphasize the use of Present Perfect for facts. It cannot be explicit, but the teacher can lead the students to observe the form of the verbs in the Language Spots. The teacher must also emphasize the S in the singular third person.

**The heart pumps the blood in your body.**

### Demonstrative adjectives

In this unit, students will focus on using demonstratives to omit the names of the organs. So "that" and "those" will not be mentioned in these tasks. However, the teacher can do some grammar exercises. However, the speaking tasks only included "this" and "these," so the practice was more efficient.

**These organ breath for you.**

**This organ cleans your blood.**

Adaptado de Sabbadini, 2011

---

---

## Extra Material

---

**Although the students have already seen the Present Simple in different activities, the students must still practice the "S" with the singular third person. Furthermore, the student must practice intonation in questions and answers.**

- ☞ The first material is related to rising and falling intonation. The accent in the recording is Russian; however, the examples are clear and level-appropriate.
-

---

<https://usefulelenglish.ru/phonetics/listening-for-falling-and-rising-intonation>

- ☞ The following task is a small challenge for a beginner and a review for more knowledgeable students. Nonetheless, it is a good quiz for introducing more body parts.

<https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/a1v002-which-part-of-the-body>

---

## References

ACRBIO. (2019). *Tarjetas de los órganos del cuerpo humano para niños de primaria* [Fotografía]. Imágenes Educativas. com.

<https://www.imageneseducativas.com/tarjetas-de-los-organos-del-cuerpo-humano-para-ninos-de-primaria/>

Bitmoji. (2022). rocketjm97@gmail.com [Fotografía]. Bitmoji.

<https://www.bitmoji.com/stickers/>

Canva. (2022). Portada [Fotografía] Canva.

[https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/viaw?utm\\_content=DAFGuC3yxPo&utm\\_campa](https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/viaw?utm_content=DAFGuC3yxPo&utm_campa)

Esudroff. (2016). *Cannon EOS70d* [Fotografía]. Pixabay.

<https://pixabay.com/images/id-1399155/>

Lilartsy. (2020). *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/recortar-persona-irreconocible-con-ojos-brillantes-y-pestanas-raras-3876937/>

Nor, K. (2019). *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/recortar-persona-irreconocible-con-ojos-brillantes-y-pestanas-raras-3876937/>

Oracast. (2016). *Sin nombre* [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/images/id-1476620/>

---

---

Sabbadini, M. (2011). *Using intonation*. Teaching English British Council.  
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-intonation>

---

## Unit 7, What Makes a Great Scene?

**Topic:** Traits from a scene in a film.

**Objective:** Students will role-play a short dialogue from a film in order to describe a present situation.

**Social practice of the Language:** Write dialogues and interventions for a conversation.

**Communicative Skills:** Fluency advice and intonation characteristics.

**Language Spot:**

- Simple present (do, don't, does, doesn't).
- Adverbs (with -ly ending only).

## Teaching Suggestions

### 7.1 Then, he Says 'I'm your Father'

**Input-focused activity Time: 35 minutes. Interaction: Couples and Whole class.**

- First, the teacher will ask a student to read the introductory part. The teacher will ask if they have a favorite movie, old or new, like Metztlí. It is suggested to ask this question in English; the teacher can write it down on the board and then read it aloud. The learner's answer could be in Spanish.  
**Time: 6 min.**
- Then the teacher will instruct the student to look at the Language Spot in letter A. She/he will clarify that the first question is regarding the movie's name. The instructor must read and emphasize the auxiliary and the main verb in the question, even if the teacher doesn't give further explanations. Then, she/he asks two students to read the answers from the first box. Then, the instructor will repeat the same procedure with the second box, emphasizing the meaning and function of both questions. **Time: 10 min.**
- Then, the students will be given five minutes to read the dialogues of three movies in letter B. Once they have finished reading, the instructor will encourage them to use the first question in the Language Spot, letter A, to ask the names of the movies. The teacher has to remind learners to switch places, ask, and answer. The teacher can verify if the students carry out the task by asking herself/himself the names of the movies. **Time: 10 min.**

- 
- Finally, the teacher could go back to the second question in the chart in letter A. The question's meaning must be emphasized before pairing the students again and allowing them to ask what happens next in the movie. This time this task's aim is for the student to feel confident asking questions. Thus the teacher can allow the students to answer in Spanish if they can't express themselves entirely in English. However, the instructor must motivate students to use the words they have acquired so far. **Time: 9 min.**
- 

## 7.2 What do you Do Next?

**Output-focused activity. Time: 30 minutes. Interaction: Couples.**

This activity will need a higher degree of freedom, so the teacher may deal with different causes of distractions.

- First, the teacher will ask a student to read the introductory part from the beginning. Then she/he will repeat Metztlí's questions: What do you like, happy or sad endings? The instructor can write a short answer on the board so the students have a visual aid. **Time: 7 min.**
  - Then, the teacher will give the students five minutes to read both questions from the Language Spot in letter A. As soon as they are over, she/he will ask them which information is requesting the inquiries requested. **Time: 5 min.**
  - Then, the students will read aloud the answer in the Language Spot. Next, the teacher will direct their attention to the last part of letter A. She/he will read aloud the adverbs while the students are encouraged to read the translation. The teacher will emphasize that these words are meant to describe an action; the students will then try to fit one adverb from the chart into the previous questions from the Language Spot. **Time: 5 min.**
  - Then, the students must look at letter B and read the map individually. Once the students have read it completely, the teacher will assess the partners for this activity. They will be encouraged to ask each other to choose among the map options so they can get a final. In the end, they must decide which kind of ending they get. The teacher can stop after five minutes to check if they are done with one partner; she/he can ask which type of ending they got and then let them continue. **Time: 13 min.**
-

## Communicative Skills: Fluency Advice and Intonation Characteristics

For this section of Communicative Skills, it was decided to emphasize practical pieces of advice. These simple techniques may seem obvious to advanced speakers. Nevertheless, beginners need to learn and practice constantly; the teacher needs to keep in mind that speaking in front of their peers could be highly stressful, so she/he will need to be aware of the students' stress levels constantly.

- ☞ Prepare your questions. Remind yourself of words that help you to speak about the topic.
- ☞ Keep your questions and answers short and precise.
- ☞ Don't be embarrassed if you are nervous.
- ☞ Use the words and expressions that you master.
- ☞ Listen carefully to your partner. It doesn't matter if it is an answer or a question.

Finally, the teacher must remind the learners to focus on what they know so far and the features in the Language Spot.

---

## Language Spot

### Simple present

In this unit, the student must focus on the auxiliaries "do" and "does" and their negatives. The teacher may need to write an example on the board constantly, so they don't forget the spelling, the use, or the usage.

**Where do I go next?**

**I go to the lake. I don't go to the castle.**

---

---

## **-ly Adverbs**

At the end of the unit, some adverbs are included in the tasks. The teacher must emphasize the meaning of these words. It won't be necessary to teach all the specific grammar. Nonetheless, the teacher must be given time to reflect on how they change the sentence's meaning. Furthermore, the instructor must encourage them to use them as often as possible.

**I suddenly find a treasure.**

**I don't receive an  
amazingly huge dog.**

---

## **Extra Material**

**Since the speaking task mainly used "Do" or "Don't," the students may need further practice with the rest of the auxiliaries.**

- This first resource provides practice for the four skills so that it can provide training for the four skills. However, the teacher must explain how a self-evaluation rubric should be used.

[https://avi.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/54/mod\\_resource/content/32/contenido/index.html](https://avi.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/54/mod_resource/content/32/contenido/index.html)

- Finally, the following web page has some very structured practices. These multiple-choice questions can help the student practice the use of the simple present auxiliaries.

<https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/a1v008-which-food-do-you-need>

---

## References

---

Bitmoji. (2022). rocketjm97@gmail.com [Fotografía]. Bitmoji.  
<https://www.bitmoji.com/stickers/>

Canva. (2022). Portada [Fotografía] Canva.  
[https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPPhh4Aje6me7nUw/view?utm\\_content=DAFGuC3yxPo&utm\\_campa](https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPPhh4Aje6me7nUw/view?utm_content=DAFGuC3yxPo&utm_campa)

CoWomen. (2019) *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/camara-de-video-negra-2041396/>

Dewald, C. (2020) *Sin nombre* [Fotografía]. Pixabay.  
<https://pixabay.com/images/id-5431597/>

DisneyMusicVEVO. (2022, 22 de septiembre). *We Don't Talk About Bruno (From "Encanto")* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bvWRMAU6V-c&list=TLPQMDEwOTlwMjJOvns1AcQi8w&index=1>

Loftus, K. (2019) *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/hombre-grabando-video-2510429/>

Minh, L. (2019) *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/foto-de-hombres-sosteniendo-la-camara-3062545/>

Movieclips. (2022, 22 de septiembre). *Spider-Man: No Way Home (2021) - Peter 1, Peter 2, Peter 3 Scene (8/10)* [Vídeo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=5KWSJilNBbc>

Star Wars. Latinoamérica. (2022, 22 de septiembre). *STAR WARS- Episodio V: El Imperio Contraataca - "Yo soy tu Padre"* [Vídeo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=BGVZPU3eOnA>

---

## Unit 8, Do you Like Webtoons? Why?

**Topic:** Genres in Webtoons.

**Objective:** Students will identify the favorite genre of comic books that classmates read by using questions in simple present.

**Social Practice of the Language:** Identify the favourite genre of comic books that classmates read.

**Communicative Skills:** Interview a classmate.

**Language Spot:**

- Onomatopoeias
- "Wh" words
- Questions in simple present

### Teaching Suggestions

#### 8.1 Which One do you Like the Most?

**Input-focused activity. Time: 35 minutes. Interaction: Individual and Couples.**

In these last units, the student must be more independent. It could be helpful to complete more than one activity by themselves.

- First, the teacher will ask the students whether they know what a Webtoon is. The teacher may need to explain quickly that Webtoon is a new format of comics in internet. Then, she/he will read the introductory paragraph while the students read the Spanish translation. Then, the instructor can question the learners about the Webtoon they like, know, or usually read.  
**Time: 5 min.**

- Once the students have identified some genres or topics in Webtoons, the teacher will ask the students to point out which topic they can identify in the examples in letter A. The instructor will then ask them to complete the dialogues in both images; the learners can be allowed to use a dictionary.  
**Time: 10 min.**

- Once the dialogues are completed, the teacher will encourage the students to read themselves the Language Spot in exercise B. After that, the instructor will ask one or two students about the comic in exercise A as an example. If they still have questions about the questions in Language Spot, the teacher will allow the students to ask about her/his opinion.  
**Time: 10 min.**

- 
- Finally, the students will have four minutes to write the questions they would like to ask their partner; or even a possible answer they could give to the same answer. The teacher will pair them up; she/he can change the class arrangement. She/he will provide them with two or three minutes to ask the first question, then ask for any questions; If there are none, learners will be allowed to continue with the rest of the questions. The instructor could ask directly the students who have trouble with the questions. **Time: 10 min.**

**Answers Exercise A. Spiderman comic: good. Chronicles of us: happy.**

---

## **8.2 Where does it happen?**

**Output-focused activity. Time: 30 minutes. Interaction: Couples.**

It is recommended to ask the students to read the Language Spot in exercises 8.1 and 8.2 carefully and bring their questions to class.

- The teacher will start the class by asking what kind of genre we can have in comics or Webtoons. Write a list on the board. Then, the instructor will encourage the learners to identify what else they can know about a comic. **Time: 2 min.**
  - Once they mention different topics, the teacher will ask the student to look at the Language Spot; she/he will encourage the student to identify which questions regard location, time, people, or reason. Once the question's purpose is specified, the teacher will write one of the questions on the board. She/he will circle the main elements of the questions: the Wh words, the auxiliary, and the person. **Time: 10 min.**
  - Finally, the students will have five minutes to write their questions. Then, the instructor will ask some students to write them on the board so the rest of the students have an example. Learners must be reminded to read their questions carefully and make any needed corrections. **Time: 5 min.**
  - The teacher will pair the students and encourage them to ask questions to each other. Then, she/he will stop them and make sure there are no questions or problems; the teacher can write another example or ask a question to a student as an example. Whether the students ask about the
-

---

comics will determine the level of freedom the teacher will grant them.

**Time: 13 min.**

---

### **Communicative Skills: Interview a classmate**

This unit focuses on the students asking questions to their partners, although they may need to develop complex inquiries. Moreover, the learners must develop skills to overcome insecurities and become more skillful communicators. The list has advice regarding the development process, so students can use them when they need. However, pronunciation and fluency suggestions complement these.

- ☞ Choose the topic of the interview.
- ☞ Divide the topic into subtopics.
- ☞ Prepare some initial questions, it usually a Yes-No question.
- ☞ Prepare follow-up questions in case you need to ask more information. They usually are “Wh” questions, for example, where, what, when, who, and why. Practice your questions before the interview, if you feel really nervous.
- ☞ Repeat the question if the interviewee cannot understand it.

The teacher can read these in class before doing activities 10.1 or 10.2. Thus, students should remember that the essential part is to practice and communicate a message during the speaking activities.

---

### **Language Spot**

#### **Onomatopoeias**

Although, the comics shown in the unit have few expressions. The learners could find some other examples in the Language Spots. The teacher can bring up the topics by pointing them out in the unit and explaining their meaning. These expressions are related to sounds or sounds so that the students can be presented with different situations where they can use an onomatopoeia.

---

---

## **"Wh" words**

Some of these questions have already been used throughout the material. However, this time the teacher must emphasize the meaning and the information they might obtain from each one.

**What do you like?**  
**Where do they go?**  
**Who does he like?**  
**Which character do you like?**  
**How do they fight?**

## **Questions in simple present**

The last point is the questions in the simple present; next, the teacher may need to keep an example with doing and another with doing. Moreover, assigning some exercises to focus on this grammatical point may be necessary.

**Which one do you like?**  
**How does he fight?**

---

### **Extra Material**

This unit shows examples of Webtoons, although many companies publish these online comics. Webtoon is an accessible company that can allow students to enjoy comics in English and Spanish. Moreover, parents or tutors can control the range and kinds of comics they read. Thus, some examples will be provided below: age-appropriate, free and A2 level. Finally, some exercises will be provided to practice questions in simple present.

---

- 
- The first is a slice-of-life comic, which will provide some funny situations in which a young woman lives. The strips are short, and they can be read for free.

[https://www.webtoons.com/en/slice-of-life/yumi-cell/list?title\\_no=478](https://www.webtoons.com/en/slice-of-life/yumi-cell/list?title_no=478)

- The following one is an action. In the first episodes, the dialogues are scarce, but the last chapters involve political plots. Then, it will be harder to understand as the story continues. However, the complex illustrations will help the student to understand the context.

[https://www.webtoons.com/en/challenge/vattu/list?title\\_no=686233](https://www.webtoons.com/en/challenge/vattu/list?title_no=686233)

- On the other hand, Vampire Boyfriend is a comedy-romance comic. This one has some jokes that may be hard to get. However, the situations are self-explanatory.

[https://www.webtoons.com/en/challenge/vampire-boyfriend/list?title\\_no=318932](https://www.webtoons.com/en/challenge/vampire-boyfriend/list?title_no=318932)

- Finally, the following page has a formal explanation for questions in simple form. However, it has some specific exercises for questions in simple present.

<https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/english-grammar-reference/present-simple>

---

## References

Bitmoji. (2022). rocketjm97@gmail.com [Fotografía]. Bitmoji. <https://www.bitmoji.com/stickers/>

Canva. (2022). Portada [Fotografía] Canva. [https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/view?utm\\_content=DAFGuC3yxPo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/view?utm_content=DAFGuC3yxPo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Cottonbro. (2020). *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/amigos-adentro-juntos-ocio-4841961/>

---

---

Dawson, D. (2020). *Marvel Action Spider-man Infinite Comic (N.24)* Marvel  
Elnathan, G. (2021). *Deodorant (2 of 2)* (No.870). Webtoon.  
[https://www.webtoons.com/en/challenge/chronicles-of-us/deodorant-2-of-2/viewer?title\\_no=99638&episode\\_no=1035](https://www.webtoons.com/en/challenge/chronicles-of-us/deodorant-2-of-2/viewer?title_no=99638&episode_no=1035)

Elnathan, G. [@guyelnathan]. (2022, 16 de marzo). Cuteness overload [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CbLBnVHtgwC/?hl=es>

Fishball [@fishballishere]. (2018, 7 de julio). Pika [Fotografía]. Instagram.  
<https://www.instagram.com/p/Bk70qXql-U4/?hl=es>

Mclean, E. (2021). *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/arte-libro-hombre-de-acero-historietas-7768663/>

Oseman, A. (2019). *1-7 (N.7)*. Webtoon.  
[https://www.webtoons.com/en/challenge/heartstopper/list?title\\_no=329660&page=18](https://www.webtoons.com/en/challenge/heartstopper/list?title_no=329660&page=18) Publishing. <https://spiderman.marvelhq.com/comics/marvel-action-spider-man-24>

Sterlin, J. (1977). The thing and Spider-man. *Marvel Two-in-one. 1 (2)*  
[https://marvel.fandom.com/wiki/Marvel\\_Two-In-One\\_Annual\\_Vol\\_1\\_2](https://marvel.fandom.com/wiki/Marvel_Two-In-One_Annual_Vol_1_2)

---

## Unit 9, What Are the Advantages of Making a New Friend?

**Topic:** Make new friends.

**Objective:** Students will formulate questions in the simple present in order to get personal information about partners in their classroom.

**Social practice of the Language:** To get personal information about a classmate.

**Communicative Skills:** Prepare questions for someone and organize questions.

**Language Spot:**

- Simple present, third person.
- Description adjectives.

### Teaching Suggestions

#### 9.1 We Made Great Jokes

**Input-focused activity. Time: 30 minutes. Interaction: Whole-class and Couples.**

- The teacher will ask a student to read the introductory paragraph in English, and then another student will read the translation. After that, the teacher will ask them who their favorite comedians are. Then the teacher will introduce the topic. **Time: 5 min.**
- The teacher will play the recording while the students read the script in the letter A. Then, the learners will read the questions in the letter B before the teacher plays the recording a second time. The teacher should give them two or three minutes to write the answers and remind them to write them in English. Finally, she/he will request different students to read aloud their answers and write them on the board. **Time: 10 min.**
- Before doing activity C, the teacher will ask follow-up questions about the interview topic. She/he will ask them if they know other famous people on the internet with a best friend; the teacher should write the answer on the board. Then, the instructor can present activity C. **Time: 5 min.**
- The teacher will read the instructions for activity C. She/he can suggest to the students to look at the Language Spot in Activity 8.2, B. or the reading comprehension questions in the letter B. Furthermore, the instructor can recommend the students to prepare one or two questions before pairing the students. **Time: 5 min.**

- 
- Once the students have prepared their questions, they can choose a classmate near them. The teacher will grant them seven minutes to ask their prepared questions. Although the teacher can assign less time, check the student's progress, then allow them to continue with the rest of the questions. **Time: 10 min.**

**Answers 9.1-B: 1. The comedians are Alex and Alexis. 2. Alex says the name of the show is "A&A: the besties" Alexis talks about them and how they became friends. Alexis says they talk about all the funny things about being friends, and Alex talks about how lovely it is being my best friend. 3. The friendship for the best friends. 4. What does it talk about?, Who is the most friendly?**

### **Audio 9.1**

**[https://drive.google.com/drive/folders/10cXx06mMi31ZLznKggX51pZu9ijDzDEz?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/10cXx06mMi31ZLznKggX51pZu9ijDzDEz?usp=share_link)**

---

### **9.2 Let's Play: "Guess Who."**

**Output-focused activity. Time: 40 minutes. Interaction: Whole-class and Couples.**

This activity is a game that could be played as a whole class or in pairs; the teacher can choose the way she/he would like to play. As homework, the teacher can ask the students to make a list of their friends and one or two characteristics.

- The teacher will ask them what the appearance of their best friends is. The answers could answer these inquiries in Spanish. Then, the instructor will ask the students to look at the Language Spot in letter A. She/he could also project the page on the board. The instructor will read aloud the questions and say one answer for each, point out the adjectives on the board, or write them on the board. Finally, the teacher will ask one student to answer what their best friend looks like; she/he could. **Time: 10 min.**
  - The teacher will ask one student to read the introductory paragraph, then she/he will read the translation. Second, she will ask the student whether they know about the game "Guess who". The teacher must explain the rules thoroughly: 1. The players must fill the chart in letter B with the names of some of their friends or classmates. 2. Playing in couples, each partner must choose one person. When playing as a whole class, just one player chooses a person from the chart. 3. The player needs to find out the person his/her
-

---

partner chose from the chart by asking questions about their appearance or personality. 4. You must ensure that the players have the same names as your partners in the chart. The previous rules should be written on the board either by the teacher or a student. **Time: 5 min.**

- The teacher can bring a chart already filled and print a copy for each student or project them on the board if they want to play as a whole. If the teacher chooses the last option, the student should have a chart on their notebooks to cross the discarded people. When playing as a whole, the teacher must be the one who chooses one person from the chart. She/he can play one or two rounds as a whole; he/she will select the students who make a question until they find out the teacher's election. **Time: 10 min.**
- For playing as couples, the teacher will pair them up first, then she/he will give minutes to fill the gaps with the names of their friends quickly. The students must be reminded that they must have the same. The teacher can give them very little time to play a round. If the students are having problems, the class could play the rest of the time as a whole class again. **Time: 15 min.**

---

### **Communicative Skills: Keep the Conversation Flowing**

---

Students often need help to maintain a steady output flow due to a diversity of factors. Some deal with the student's emotions, peer pressure, or language skills. In this list, it was only included one language suggestion. The other advice is more practical and deals with pragmatic-social skills, such as listening carefully, talking about known topics, or asking for clarifications.

- ☞ Listen carefully to your classmates. People will feel more comfortable with you if you listen to them.
  - ☞ Talk about the things you like; you know more about those topics.
  - ☞ If you don't understand something, ask your classmates to repeat themselves. Don't be embarrassed, everyone is learning.
  - ☞ Ask questions with "Wh" words, such as where, when, what, and why. These questions will give you more information.
-

---

Since the last activity in this unit requires description, the student has a list of adjectives for describing people's appearance and personality. Again, the teacher may need to do some drills to ensure the students remember the meaning and the pronunciation.

---

### Language Spot

#### Present simple, third person

This unit aims for the student to mention what other people do or say. Thus, the teacher will have to point out the rules for adding "s" to the different verbs when talking in present simple in the third person singular. These rules are:

- ☞ Most verbs: add -s to infinitive.
- ☞ Verbs ending in a consonant +y: change y to i and add -es.
- ☞ Verbs ending in vowel + y: add -s.
- ☞ Verbs ending in -s, -z, -ch, -sh, or -x: add-es to infinitive.
- ☞ Exceptions: have-has, go-goes, and do-does.

(Swan, 2015)

**She *talks* about our friendship.**  
**He *has* a dog.**

Finally, the student should also reflect on the structure for asking questions using the auxiliary does. The teacher can write a question on the board and number the parts of the questions, like in the example below. 1. Wh word. 2. Auxiliary does. 3. Pronoun: she/he. 4. Complement. 5. Question mark.

1      2      3      4      5  
What **does** she look like?

1      2      3      4      5  
What **does** Alex say in the show?

---

---

## Description adjectives

Since the final activity in this unit requires description, the student has a list of adjectives for describing people's appearance and personality. The teacher may need to do some drillings to make sure the students remember the meaning and the pronunciation.

---

### Extra Material

**This unit focuses mainly on the third person in present simple. So, the following materials focuses on those aspects.**

- This first link is a useful activity for remembering daily activities and the conjugation for third person. It can be sent in a message or printed as a photocopy.

<https://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=1069>

- The last one is an online version of the game "Guess Who". The student can play it as many times, as he or she wants. Thus, they can play it at their own pace, although, this game has other physical features. The student may need a dictionary to play it.

<https://www.crazygames.com/game/guess-who-multiplayer>

---

### References

Bitmoji. (2022). rocketjm97@gmail.com [Fotografía]. Bitmoji.  
<https://www.bitmoji.com/stickers/>

Canva. (2022). Portada [Fotografía] Canva.  
[https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/view?utm\\_content=DAFGuC3yxPo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutto](https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/view?utm_content=DAFGuC3yxPo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutto)

Clker-Free-Vector-Images. (2012). *Sin nombre* [Fotografía]. Pixabay.  
<https://pixabay.com/images/id-37705/>

---

---

Kasuma. (2016). *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/4-personas-jugando-en-el-oceano-durante-el-dia-106258/>

Klaiklang, T. (2018). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/foto-de-dos-mujeres-bailando-1812402/>

Morales, S. (2018). *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/personas-con-mochilas-1454360/>

Swan, M. (2015). *Practical English Usage*. Oxford University Press.

---

## Unit 10, Where can I Go on my Holidays?

**Topic:** Holiday destinations.

**Objective:** Students will plan a schedule for a local trip or a national trip in order to present the sequence of planned events.

**Social practice of the Language:** To agree on a schedule for going to a trip.

**Communicative skills:** Present your ideas in clear and interesting way.

**Language Spot:**

- Connectors for presenting arguments

### Teaching Suggestions

#### 10.1 This is why I didn't Like it.

**Input-focused activity. Time: 35 minutes. Interaction: Couples and Whole-class.**

It is advised to read the Language Spot form letter A as homework.

- The teacher will ask several students to read aloud the phrases in the language spot, then she/he will verify if there are any questions regarding the vocabulary and their meaning or use. **Time: 5 min.**
- Then, the students will simultaneously read and listen to Metztlí's plan in letter B. Next, the learners will read questions in letter C before the teacher plays the recording one more time. The students should be given five minutes to write their answers before checking them with the whole class. The instructor will write the answers on the board. **Time: 10 min.**
- After answering the questions in letter C, the teacher will request one student to read aloud the instruction in letter D. This time, the teacher will write on the board the questions they must ask, which are the following: Where do you want to go?; Why do you want to go?; and When do you want to go? The students will be given 7 minutes to question one classmate next to them and to answer the questions. They will be reminded that they can react to their peers' answers with the phrases in the Language Spot in letter A. **Time: 10 min.**
- Next, the teacher will ask different students to report their classmate's answers. She/he could write both the questions and the answers so students with doubts or questions have a visual aid. **Time: 5 min.**

- 
- The teacher will finish by highlighting the main elements in a third-person question. She/he will circle the auxiliary, the pronouns, and the verb in the question, while she will circle the pronoun and the verb with "s". The students will be advised to do the same with the examples shown in the Language Spot. **Time: 5 min.**

**Answers 10.1- B: 1. Mextli is going to Puebla. 2. She wants to see her cousins. 3. She is going with her sister or one friend. 4. She is going to invite her sister or a friend; she is going to buy a ticket; she is going to ask her uncle to pick her up.**

#### **Audio 10.1**

**[https://drive.google.com/drive/folders/10cXx06mMi31ZLznKggX51pZu9ijDzDEz?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/10cXx06mMi31ZLznKggX51pZu9ijDzDEz?usp=share_link)**

---

#### **10.2 That Sounds Fantastic.**

**Output-focused activity. Time: 35 minutes. Interaction: Couples and Whole-class.**

- Two students will read the exercise's introductory part. Then, the teacher will ask them which concert they would like to have in their community or near it. **Time: 5 min.**
  - Next, the students will look at the Language Spot in letter A. The teacher will give them three minutes to read individually. Then she/he will say aloud the questions in the Language Spot and encourage the learners to answer them with the answers in the chart. **Time: 8 min.**
  - Then, learners will look at the poster in the letter C; the teacher will read the instructions in letter B, and she/he will give the students to prepare one or two questions for making a plan with their partners. Also, the teacher can list helpful vocabulary on the board. Such as bus, taxi, car, What time?, and meet. **Time: 6 min.**
  - Finally, the teacher will pair the students, and the learners will plan how to get to the festival, who they are going with, and where they will meet. The students can use some words in Spanish as long as they use the expressions in the Language Spot. **Time: 16 min.**
-

## Communicative Skills

This last unit aims to present your plan to other partners and achieve, at some level, an agreement between partners. Thus, this section offers linkers for connecting ideas in a presentation.

- ☞ Linkers for Addition: These words are for adding a new idea.

### **And, Also, In addition, & Then.**

- ☞ Linkers for Contrast: These words are for contrasting different ideas.

### **However & Although**

- ☞ Linkers for Cause-Effect: These words are for expressing the consequences of an event.

### **Because, So, & Consequently**

- ☞ Linkers for giving examples: These words introduce an example of a topic.

### **For example, & Such as**

- ☞ Phrases for giving opinions: These phrases can help you to start an idea.

### **I think, I believe, & I feel**

Adaptado de British Council, 2020

It is highly advisable to present these linkers before the activity. Furthermore, the teacher can challenge the student by telling them to use some linkers in an activity.

## Language Spot

### **Connectors for presenting ideas**

Even though students will use the simple present or idiomatic future in their plans, they will require a way to combine ideas, so their explanations are more natural. Thus, the teacher should highlight these tenses throughout the activities as well as the linkers in the Communicative skills.

## Extra Material

**For this unit, the extra materials propose individual work and games that the teacher can play as a whole classroom.**

- This first resource contains three parts. The first one is a video with relevant examples, then a grammar explanation, and at the end, three different exercises to practice the connectors.

<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar/a1-a2-grammar/conjunctions-or-so-because-although>

- The following resource only presents four connectors, however, some students need extra practice with the basic elements.

[https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English\\_as\\_a\\_Second\\_Language\\_\(ESL\)/Linking\\_words/Linkung\\_words\\_pj923225gp](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_(ESL)/Linking_words/Linkung_words_pj923225gp)

- Finally, this article by Svetlana Kandybovich proposes different games or techniques for practicing connectors. Although some require more preparation, many are meant for larger groups.

<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-help-english-learners-use-linking-expressions>

---

## References

Bitmoji. (2022). rocketjm97@gmail.com [Fotografía]. Bitmoji.  
<https://www.bitmoji.com/stickers/>

Bondarev, N. (2020). *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/ciudad-hombre-vacaciones-calle-4413762/>

British Council México. (2020, 13 de noviembre). *Conoce a profundidad los conectores en inglés*. <https://www.britishcouncil.org.mx/blog/conectores-ingles>

Canva. (2022). Portada [Fotografía] Canva.  
<https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPhh4Aje6me7nUw/vie>

---

w?utm\_content=DAFGuC3yxPo&utm\_campaign=designshare&utm\_medium=link  
2&utm\_source=sharebutto

Hassan, M. (2021). *Sin nombre* [Fotografía]. Pixabay.

<https://pixabay.com/es/vectors/viaje-moviente-road-trip-coche-6768660/>

Pidvalnyi, O. (2018). *Sin nombre* [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/mujer-caminando-por-la-via-mientras-pasea-el-equipaje-1008155/>

Tuner, N. (2019). *Sin nombre* [Fotografía]. Pixabay.

<https://pixabay.com/es/vectors/acampar-c%c3%a1mping-tienda-naturaleza-4363073/>

---

### 3.3 Manual para el estudiante



Adaptado de Canva, 2022

Hi there!

I am Metztli, and I am so happy that this manual is in your hands.  
*Soy Metztli y estoy muy feliz de que este manual esté en tus manos.*

Here you will find some exercises that can help you to practice English.

*Aquí encontraras algunos ejercicios que te ayudarán a practicar inglés.*

I know speaking out loud can be scary, but the exercises here can help you.

*Sé que hablar en público puede resultar aterrador, pero estos ejercicios te pueden ayudar.*

In this manual, you can find exercises about exciting topics, for you to speak with your partners about trendy topics.

*En este manual, puedes encontrar ejercicios con temas interesantes para que puedas hablar con tus compañeros de temas actuales.*

I hope you learn new things from this manual, and you can feel confident when using English.

*Espero que aprendas nuevas cosas de este manual y te sientas más seguro al hablar en inglés.*

I hope you enjoy it.

*Espero que lo disfrutes*

Love,  
*Con amor,*

Metztli



Adaptado de Canva, 2022d.; Bitmoji, 2022a.

## Table of contents

Unit 1	
1.1 I can Buy this or that	222
<b>1.2 LET'S DO AN ERRAND</b>	223
1.3 Where Can I Buy a Kilo of Steak?	224
Communicative skills: Coping with Nerves and Speech Turns	226
Unit 2	
2.1 This Is an Action Novel	228
2.2 First this One, then this One.	230
2.3 Finally this Is the End	232
Communicative skills: Identify and Report Main Ideas	234
Unit 3	
3.1 Look at the Word in the Dictionary	236
3.2 What does this Word Mean?	238
3.3 Simon Says Look for this	240
Communicative skills: Writing Clear Ideas and Giving Orders	241
Unit 4	
4.1 I Really Like these Videos	243
4.2 She Likes this	245
4.3 What do you Like?	248
Communicative Skills: Order your Ideas while Speaking	249
Unit 5	
<b>5.1 NEXT SEASON RELEASES ON...</b>	251
5.2 Season 2 Is Coming	253
5.3 I am going to Go	255
Communicative Skills: How to Express Cause and Consequence	256
Unit 6	
6.1 What does this Do?	258
6.2 This organ Does this, these Organs Do that	260
Communicative Skills: Pronunciation for Questions and Answers	263

Unit 7	
<b>7.1 THEN, HE SAYS 'I'M YOUR FATHER'</b>	265
7.2 What do you Do Next?	267
Communicative Skills: Question a classmate	269
Unit 8	
8.1 Which one do you Like the Most?	271
8.2 Where does it Happen?	273
Communicative Skills: Interview a Classmate	275
Unit 9	
9.1 We did Great Jokes	277
<b>9.2 LET'S PLAY: "GUESS WHO"</b>	279
Communicative Skills: Keep the Conversation Flowing	281
Unit 10	
<b>10.1 THIS IS WHY I DIDN'T LIKE IT</b>	283
10.2 That Sounds Fantastic	285
Communicative Skills: Present your Ideas in a Clear and Interesting Way	287

# Unit 1. Where can I Buy some Cheetos?

PhotoMix, 2021



Moura, 2021



Carvalho, E., 2019



Luna, 2021

Adaptado de Canva, 2022.

## 1.1 I can Buy this or that



Bitmoji, 2022

There are many services in each community. I live in Coacalco. There, I can buy a concha in the bakery, I can buy some Cheetos at the corner-shop, or I even can cut my hair at the hairdresser.

**A. Look at the list of services below and tickle the ones in your community.**

◆ Corner shop

◆ Laundry

◆ Bakery

◆ Grocery shop

◆ Butchery

◆ Drugstore

◆ Dairy shop

◆ Hairdresser

**B. Compare the services of partner's community with the ones that you have. Use the examples below to make questions.**

---

Where can you buy cheese?

**I can buy cheese at the dairy shop.**

---

Where can you buy meat?

**I can buy meat at the butchery.**

---

What can you buy at the drugstore?

**I can buy medicines at the drugstore.**

---



**Language  
Spot**

## 1.2 Let's Do an Errand

**A. Look at Language Spot on the following page before you look at the activity.**

Where can she buy milk?	<b>She can buy milk in the dairy shop.</b>
What can she buy in the dairy shop?	<b>She can buy milk in the dairy shop.</b>
<b>The butchery is in front of her friend's house.</b>	<b>The laundry is next to the grocery shop.</b>
<b>The butchery is behind the friend's house.</b>	<b>The drugstore is on Madero's street.</b>

Bitmoji, 2022

**I live next to a huge avenue, so there are many shops and services.**

**My mom cooks chilaquiles with steak on Sunday, but we need to buy everything on weekdays.**



Bitmoji, 2022



**So today, I need to buy the ingredients for the chilaquiles. I have a shopping list from my mom, and I need to get all these things.**

**B. Complete the exercise with a partner. Ask each other where she has to go and what she has to buy.**

<b>Shopping list</b>	What can she buy in _____?	Where is the shop?
<b>Chilis</b>		
<b>Tomato</b>		
<b>Totopos</b>		
<b>Sour cream</b>		
<b>Steak</b>		

### 1.3 Where Can I Buy a Kilo of Steak?

**I am visiting my friend's home this Friday. We plan to watch movies and cook something delicious.**

**But, first, I need to buy some things. I need ham, cheese, lettuce, sour cream, and bread rolls.**

**Where?**



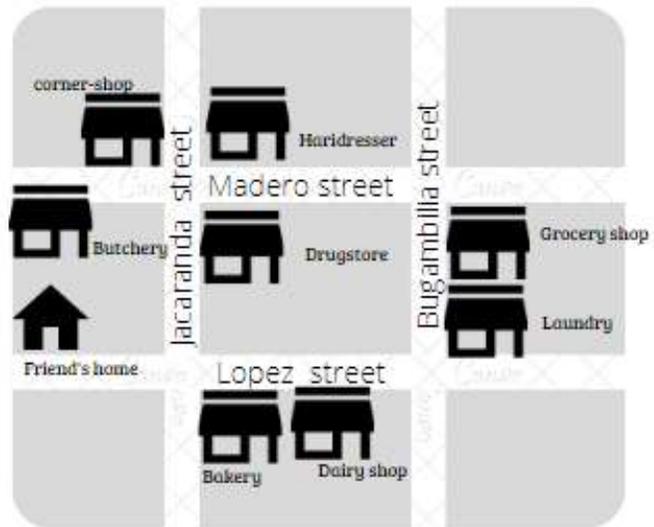
Bitmoji, 2022

**A. Imagine you're Metzli's friend, give your friend some needed directions.**

**I more or less know my friend's community, but I need some help.**

**Where can I buy each thing?**

**Where are those shops?**



Adpatado de Canva, 2022

## Extra Activity

**We also want to eat something sweet. We want some ice-cream with cookies, but I also need to pick a hair product for my friend.**

**B. So, once more, imagine you're Metzli's friend. Tell her where the shop is.**



Bitmoji, 2022



## Communicative skills: Coping with Nerves and Speech Turns

Maybe when you're talking with your partners during an activity, you feel nervous. I leave you here some pieces of advice so you can manage your nerves.

- ☞ Follow the examples given and use the words that you know.
- ☞ If it is a hard exercise for you, choose someone you trust as your partner.
- ☞ When you forget a word, say just that one in Spanish and continue with the conversation. Don't worry.
- ☞ Push yourself, be brave, and try more difficult words or expressions.
- ☞ Recognize your mistakes and avoid them in the future.

Speaking with your classmates can be hard, but you can use some of these phrases to have a nice conversation.



- ☞ Phrases to take a turn to speak.
  - You start
  - I start
  - Do I start?
  
- ☞ Phrases to give an example.
  - For example
  - Such as
  
- ☞ Phrases to get time to think in an answer.
  - So
  - Well
  - Erm

# Unit 2. Are there Novels and Tales in Social Media?

Netflix, 2019



Chans, 2021



Netflix, 2018



Le Blanc, 2017

Adaptado de Canva, 2022

## 2.1 This Is an Action Novel



I love to read novels: fiction novels, romance novels, action novels, all of them. Whenever I want a new book, I look at my favorite Instagram profile, the amazing reader; it always has great suggestions.

Bitmoji, 2022



Adaptado de Freepick a, 2022



Adaptado de Freepick b, 2022

A. Look at the review from this page and the next one. Which topic does each novel have? Follow the examples from the Language Spot to make questions.

theamazing-reader FOLLOW

### The Queen's Gambit

This is the story of an orphan girl who plays chess. She is so good that she is famous.



But, money and famous can be very dangerous. So, She needs to fight with very dangerous enemies.



362 likes  
Chess is a fight  
#Let'splaychess

Adaptado de Freepick c, 2022

theamazing-reader FOLLOW

### A Series of Unfortunate Events

These three brothers don't have any luck. They have to survive many weird and crazy events. You will laugh and amaze with their adventures.



362 likes  
What can you do for your borthers?  
#Badluck

Adaptado de Freepick d, 2022

What is the topic of this novel?

**This novel has a romantic topic.**



**Language Spot**

What is the topic of these novels?

**These novels have an action topic.**

Bitmoji, 2022

Topics in novels:

**This novel has a romance topic**

Romance novels

Fiction novels

**These novels have a fiction topic**

Drama novels



Bitmoji, 2022

## 2.2 First this One, then this One.

I am reading a novel, but I am confused with the storyline.  
Help me to order the plot.



Language  
Spot

A. Look at the Language Spot before you answer the exercise.

Bitmoji, 2022

---

Which one is number one?      **The number one is this one because the boys go to the next place.**

---

Which one is next?      **The next one is this one, and the last one is this one**

---

A story needs some words to know the order of each event.

### The Cinderella

---

**First**, Cinderella loses her parents, so she is an orphan.

---

**Next**, she lives with her stepmom and her step-sisters, and she turns into her maid.

---

**Then**, the palace invites Cinderella's family to a ball, but she cannot go because her stepmother doesn't want her to go.

---

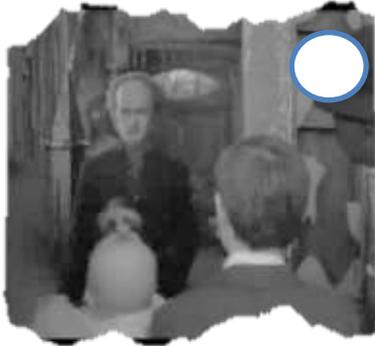
**Later**, Cinderella goes to the ball, and she meets the prince. She runs away because the magic disappears.

---

**In the end**, the prince finds her, and they live happily ever after.

---

**B. Read and look at the photographs the story. Then, with a partner, order the plot. Ask each other questions so that you can find the correct order.**



Netflix a, 2022

**Next, they go to live with Count Olaf, his uncle. He treats them badly.**



Netflix b, 2022

**Then, the brothers move with another uncle, but Count Olaf finds them. They move with another aunt, but Olaf finds them again.**



Netflix c, 2022

**First, the Baudelaire brothers find out their parents are dead, and they are orphans.**



Netflix d, 2022

**In the end, they have to go to an orphanage because nobody wants to take care of them.**



Netflix e, 2022

**Later, since their aunt and uncle are dead they go to a factory to find information about their parents.**

## 2.3 Finally this Is the End

I always imagine different endings to novels. When I don't like the end, I imagine a better or a scary one. Of course, you can make your own end, so you love it.



Bitmoji, 2022

A. Look at the Language Spot every time you have doubts or while speaking.

---

---

Which one do you like?

I like number two because they are happy.

---

---

Which one you don't like?

I don't like this end because they don't have a lot of adventures.



Language Spot

Bitmoji, 2022

---

---

Reasons to like an ending: I like it...

---

*Because it is a sad ending.*

---

*Because it is a scary ending.*

---

*Because it is an exciting ending.*

---

*Because it has a romantic and happy ending.*

---

*Because it is a very funny ending.*

---

---

**B. Read the different endings Metzli imagined. Then, discuss with your partner which one you like better and why.**



Amazon, 2022

**1**

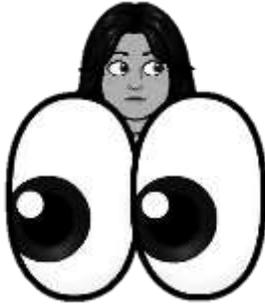
**The Baudelaire brothers go to Peru with their uncle because they want to explore the jungle. But, in the end, they are happy.**

**2**

**The Baudelaire brothers defeat Count Olaf, and they send him to jail. So, they can live with another of their uncles.**

**3**

**The Baudelaire brothers find that Count Olaf kidnapped their parents. They free them, and they are happy again.**



## Communicative skills: Identify and Report Main Ideas

Bitmoji, 2022

**Sometimes you need to read to have information, but there is a lot of it. So, you have to identify the main ideas to talk to your partners.**

- ☞ **Read the title, then try to guess what it is the information in the text.**
- ☞ **Choose a word or two that are essential to explain the text.**
- ☞ **Do not read everything at once; look for the key information to speak with your class partner.**

**Then you need to report that information when you speak with others. So, I leave you some suggestions.**

- ☞ **Use the key phrases or words that you read.**
- ☞ **Try to use one new word each time.**
- ☞ **Make a short but clear idea.**



Bitmoji, 2022

# Unit 3. What does this Mean?



Adaptado de Canva, 2022

### 3.1 Look at the Word in the Dictionary

Three friends ask for some help. They are looking for the meaning for some words.

What is it? 

A. Look carefully at the Language Spot before and while you do the activity.



Bitmoji a, 2022



Bitmoji, 2022

---

---

#### Giving instructions

---

---

- ☞ Start with a verb, for example: look at, open, click, write, read, or point.
  - ☞ Include frequently please.
  - ☞ Give short instructions.
- 
- 

Which dictionary do you use?

**I use google translator.**

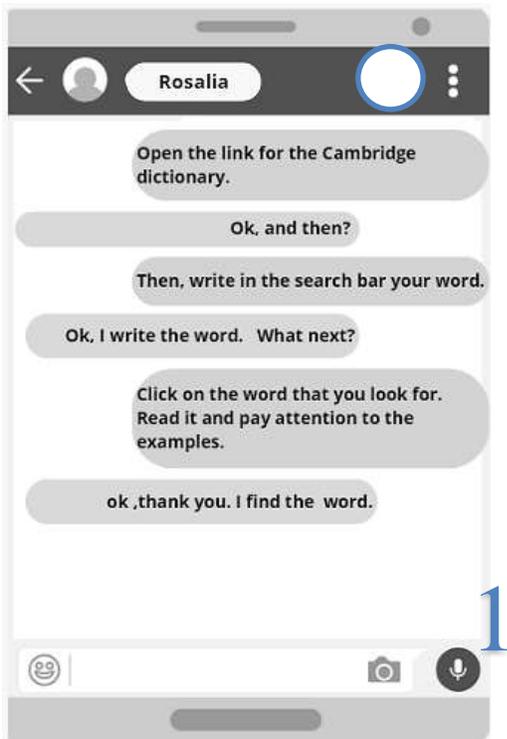
Which dictionary do you know?

**I know Cambridge online dictionary.**

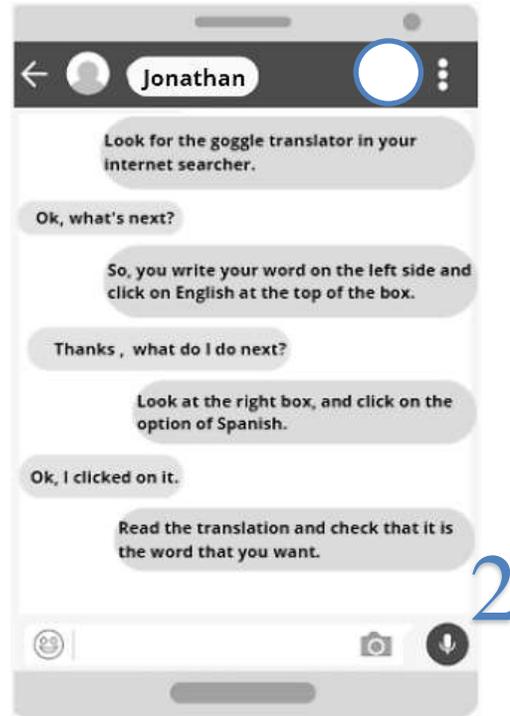
---

---

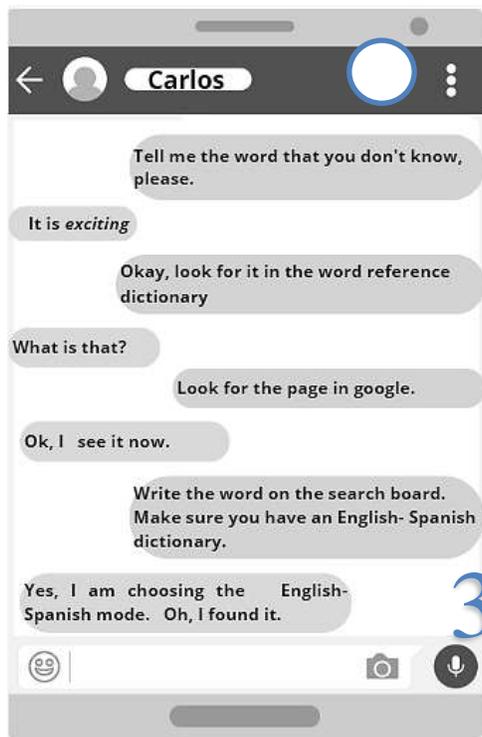
B. Listen a conversation in the following page between Metzli and her friends. Tick the one that you listen in the audio.



Adaptado de Pixabay a, 2022



Adaptado de Pixabay b, 2022



Adaptado de Pixabay c, 2022

**C. Finally, ask your friends which dictionaries they use. Look at the Language Spot if you need it.**

### 3.2 What does this Word Mean?

I give very good recommendations about series or movies. My friends just told me about the series they watched.

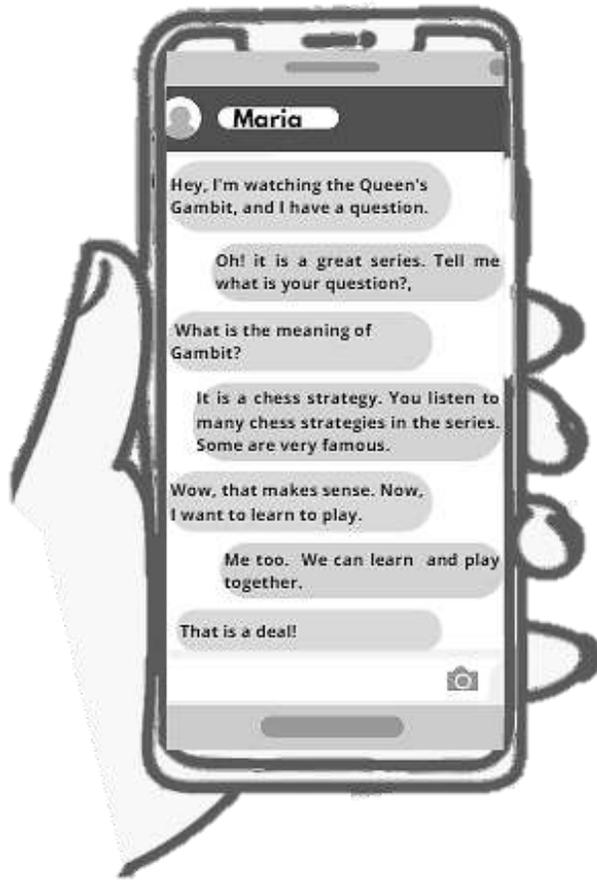


Bitmoji, 2022



Word	Meaning

A. Choose one of the conversations from this page or the next one. Read and write down the words you do not know.



Word	Meaning

**B. Now, ask your partner if she or he knows the meaning of that word. Look at the Language Spot to make the question. If they don't know, look for one word in the dictionary.**

---

What does **chess** mean?

**Chess means *ajedrez*.**

---

What does **together** mean?

**Together means *juntos*.**



Bitmoji, 2022

### 3.3 Simon Says Look for this



We do not always look for words in a dictionary; sometimes, we look for words or phrases in our book. So, let us try to find some new words in this book.

Bitmoji, 2022

Let's play "*Simon says*". Give your classmate orders about what to look. There are some suggestions below.

- ☞ Simon says look for a word with N.
- ☞ Simon says look for a word about books or literature.
- ☞ Simon says look for a word with A.

---

When you give an order or instruction, you need a verb first. For example: Look for, read, give, type, or write.

---

Remember that a verb is an action. There are many verbs, for example: like, hate, look to, speak, and close.

---



Language  
Spot

Bitmoji, 2022

## Communicative skills: Writing Clear Ideas and Giving Orders

Where do I look ?



When you speak with someone else, sometimes you need to plan what you say, or you need to be kind. So, I am leaving you some examples from my conversation with my friends.



- ☞ Write short ideas, so people can identify your idea quickly.

Look for your word in the Cambridge dictionary.

Okay, thanks.

- ☞ When you write an order in a text message, include please; so you are more polite.

Hi, friend. Please bring your dictionary tomorrow.

Okay, no worries.

- ☞ When you speak with someone, mind your voice tone. Always be nice and kind towards people, and don't forget to say please and thanks afterwards.

# Unit 4. What do you like?



Pixabay, 2017



Ajegbile, 2019



Viktor, 2021



Simon, 2016

Adaptado de Canva, 2022



## 4.1 I Really Like these Videos

I really like to watch videos about traveling. I love listening to different countries and traditions because there are so many different ones around the world. So, I love Luisito Comunica's videos.

Bitmoji, 2022

A. Read and listen to Luisito Comunica giving an interview to an Australian radio station.



Instagram, 2019

---

**Interviewer: Hi Luisito! Welcome to Australia.**

**Luisito Comunica: Hi! Thanks for the warm welcome and this interview.**

**Interviewer: So, do you like Sidney?**

**Luisito Comunica: Yes, I love Sidney, because the city is lovely, and people are also very kind.**

**Interviewer: That is great. You also like our animals, don't you?**

**Luisito Comunica: No, not really. I like koalas. I don't like kangaroos, but I truly hate spiders.**

**Interviewer: Hahaha, many Australians hate spiders, too. So, you are not the only one.**

---

**B. Read again and look at the underline sentences. What does the interviewer ask? What does Luisito communicate?**

---

---

---

Do you like Luisito Comunica?

**I like Luisito Comunica.**

Do you like comedy videos?

**I don't like comedy videos.**

Do you like video games videos?

**I also love video games videos.**

What do you hate?

**I hate makeup videos, too.**

Bitmoji, 2022



**Language  
Spot**

**C. Finally, ask your partner what videos they like to watch. Look at the Language Spot if it is necessary.**

## 4.2 She Likes this

I like TikTok. Many of my friends also like it because there are different topics in the videos. These are my favorite Tiktokers



Bitmoji, 2022



**A. Look at the Language Spot carefully, especially how you can confirm the information.**

Bitmoji, 2022

---

She (he) loves coffee, doesn't she?

**Yes, she (he) does.**

---

She (he) doesn't like video games, does she?

**No, she (he) doesn't.**

---

You like chocolate, don't you?

**Yes, I do.**

---

You don't like avocado, do you?

**No, I don't like avocado.**

---

**B. Now, look at one of the following TikTok profiles. These ones are incomplete; ask your partner for the missing information.**



TikTok, 2022

**My name is Su Jin. I am Korean, and .....Mexico.**

**I also..... mangos and avocados because there are not in Korea.**

**I ..... cold weather, because I love hot weather.**

**I..... coffee too, because it is bitter.**

**Elsa**

**My name is Elsa. I am a reader, and I love books.**

**I like movies too because they also tell stories.**

**I don't like horror books, but I like thrillers.**

**Also, I hate bad poetry because I love a good poem.**



**nenamounstro**  
nenamounstro

**Seguir**

**675** Siguiendo **156.8K** Seguidores **1.5M** Me gusta

📖 El chisme literario es lo mio 📖

🔗 [Instagram.com/nenamounstro](https://www.instagram.com/nenamounstro)

TikTok, 2022

**My name is Elsa. I am a reader, and I ..... books.**

**I ..... movies too because they also tell stories.**

**I ..... horror books, but I like thrillers.**

**Also, I ..... bad poetry because I love a good poem.**

**Su jin Amiga**

**My name is Su Jin. I am Korean, and I like Mexico.**

**I also love mangos and avocados because there are not in Korea.**

**I don't like cold weather, because I love hot weather.**

**I hate coffee because it is bitter.**

## 4.3 What do you Like?

I always imagine myself doing an interview with my favorite YouTubers. Imagine interviewing someone like Coreano Vlogs or JuanPa Zurita.



Bitmoji, 2022

**A. Before we do an interview, let's check again how to express the things they like.**

I like dogs because they are funny.	I love cooking videos because I like cooking.
I don't like horror videos because I don't like horror movies.	I hate spiders because they are insects.

Does you like chocolate?

**Yes, I like chocolate.**



Bitmoji, 2022

**Language Spot**

**B. Look at the likes below, then interview a partner. Imagine one is an interviewer and the other one an influencer.**

Stand up comedy	Literature
Cooking	Dancing
Sports	Pets or animals
Movies	Favorite influencers

## Communicative Skills: Order your Ideas while Speaking

When you talk with someone, sometimes you need to answer quickly or keep the conversation, so here I leave you with what I do to order my ideas when I speak.



Bitmoji, 2022

- ☞ I always prepare some ideas about the topic.
- ☞ If I have to speak a lot, I number my ideas.
- ☞ I use short ideas so I don't get confused.
- ☞ I usually repeat my idea if the person doesn't understand me.
- ☞ I always try using face gestures or hands to make clear my ideas. For example, nodding for agreement, using my hands to say no, or asking for some time to think.

# Unit 5. Which Tv Series is Going to Be Trendy?



Hassan, 2018



Cottonbro, 2020



Henry & Co., 2019



Breen, 2015

Adaptado de Canva, 2022.

## 5.1 Next Season Releases on...

A good series is something great to have a good time, so I love it when they have many seasons. I am always wondering which ones are going to have a new season.



Bitmoji, 2022



**A. Read some expressions to describe near future or future planned events.**

Bitmoji, 2022

<p>Is Cobra Kai going to have a new season?</p>	<p><b>Yes, it is going to have a new season, because the action scenes are good.</b></p>
<p><b>The Umbrella Academy is going to have a third season because people love it.</b></p>	<p><b>The Mandalorian is going to have many seasons, because it has great characters.</b></p>
<p><b>Heart stopper is going to have a new season because it is very popular.</b></p>	<p><b>The Squid Game is going to have a second part, because fans want another one.</b></p>

**B. Now, look at the following news post about some series that Metzli watched. First, ask your partner if they think they are going to watch a new season soon.**



Netflix, 2021



Amazon, 2022



Disney, 2021

**Finally, listen to a piece of news, and answer the following question. Which of these series is going to have a new season?**

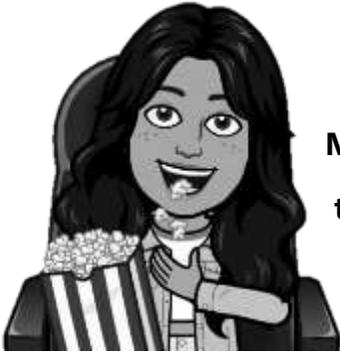
---

---

---

---

## 5.2 Season 2 is Coming



Bitmoji, 2022

**My favorite series are going to have a new season since they have excellent characters, the story is fantastic, and fans want a new season.**

**A. Read the Language Spot carefully. Specially phrases that express the cause and consequence in some productions.**

Is your favorite series going to have a new season or new chapters?

**Since the actors are excellent, the director is going to do more chapters.**

**The producers are going to film a new season because the show is really popular.**

**The fans are going to ask for a new season because they love the characters a lot.**

**The Umbrella Academy is really interesting, so the actors are going to act in another season.**



Bitmoji, 2022

**B. Write down the name of four series that you like.**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

**C. Ask your partner if those shows are going to have more chapters; you can use the following reasons.**

- ☞ **Since the story is fantastic...**
- ☞ **... because the characters are very popular.**
- ☞ **Since the plot is surprising...**
- ☞ **... because the special effects are amazing.**
- ☞ **... because the dialogues are very funny.**
- ☞ **The fans love the main character, so ...**
- ☞ **The plot has a plot twist, so...**



Bitmoji, 2022

## 5.3 I am going to Go

I always think that my life is like the one of the main character, so I like to imagine my future in those Tv shows. It is always nice to imagine the future.



Bitmoji, 2022



**Language  
Spot**

Bitmoji, 2022

**A. Look at the Language Spot to know how to express your near future.**

What are you going to do in one month?	<b>I like to dance, so I am going to dance in a group.</b>
<b>I am going to study in this high school, because the school is near my home.</b>	<b>Since I love talking, I am going to record videos for my YouTube channel.</b>

**B. Write down your plans for the near future.**

**In one week:** \_\_\_\_\_

**In two weeks:** \_\_\_\_\_

**In a month:** \_\_\_\_\_

**In two months:** \_\_\_\_\_

**C. Finally, ask your partner their plans for their near future.**

# Communicative Skills: How to Express Cause and Consequence

As you can see, some actions have consequences. These are easy to describe, but you need to remember these aspects. Let's see how to do it.

☞ **Identify the cause and consequence.**

For example:

Cause:

I like dancing.

Consequence:

I am going to join a dance group.



Bitmoji, 2022

☞ **Use a conjunction such as because, since, or so.**

☞ **Order the cause and consequence.**

☞ **Example:**

I like dancing So I am going to dance a dance group.

I am going to dance a dance group because I like dancing.

Since I like dancing, I am going to join a dance group.

☞ **Include these phrases to give a complete answer.**

# Unit 6. How do your Lungs Work?

Nor, 2019



Lilartsy, 2020



Orcast, 2016



Esudroff, 2016

Adaptado de Canva, 2022

## 6.1 What does this Do?

The human body has a lot of organs, and they do different things. For example, you breathe, run or think with your organs. Let's see all its functions.



Bitmoji, 2022



Bitmoji, 2022

**A. Look at the Language Spot to ask about the functions of the body.**

---

What does the heart do?

**The hearts moves the blood in the body.**

---

What do the lungs do?

**The lungs breathe for you.**

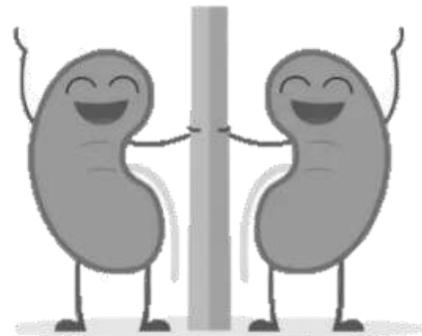
---

**B. Read some facts about the facts that the body does.**



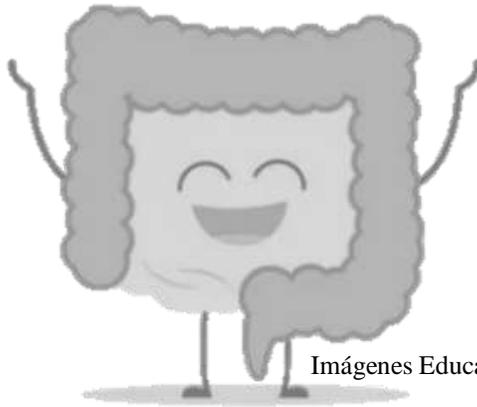
Imágenes Educativas, 2019

**The brain processes the information, besides it controls and coordinates movements.**



Imágenes Educativas, 2019

**The kidneys eliminate the excess of water in the body with many toxins.**



Imágenes Educativas, 2019

**The intestine absorbs nutrients from the food for the body.**



Imágenes Educativas, 2019

**The pancreas creates very important enzymes and hormones for the blood and intestine.**



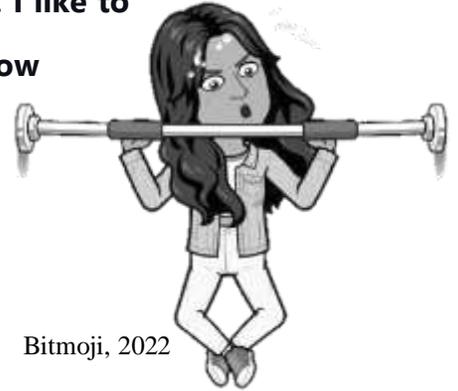
Imágenes Educativas, 2019

**The spleen cleans the blood from the toxins.**

**C. Finally, close your manual after you read the information. Then ask your classmate which information they remember. Look at the Language Spot if it is necessary.**

## 6.2 This organ Does this, these Organs Do that

We have many organs, and they have several functions. I like to study and care for them, so let's see how much you know about them.



**A. First look at the Language Spot, there are some examples in the box below.**

---

What does the intestines do?

**This organ absorbs the nutrients from the food.**

---

What do the kidneys do?

**These organs eliminate the water from your body and the toxins.**

---

**B. Let's play to 'What does this one do?' In couples, one read the function of the organ, then your classmate will answer with a question like the examples in the Language Spot.**

C. Look carefully at the name of the organs.

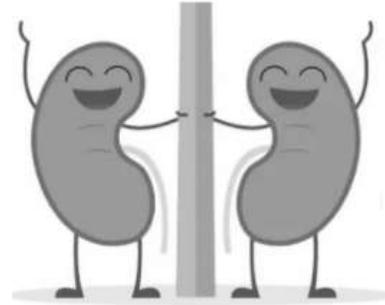


Bitmoji, 2022



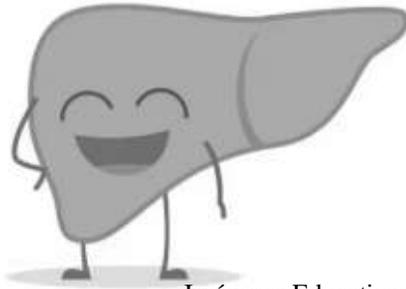
Imágenes Educativas, 2019

**Brain**



**Kidneys**

Imágenes Educativas, 2019



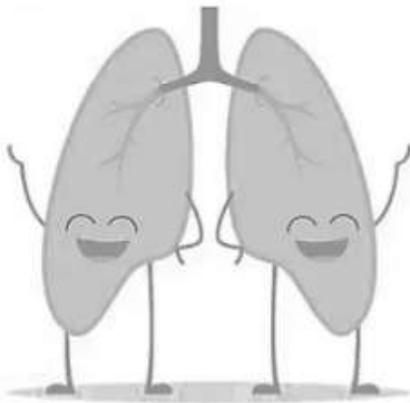
Imágenes Educativas, 2019

**Liver**



**Heart**

Imágenes Educativas, 2019



Imágenes Educativas, 2019

**Lungs**



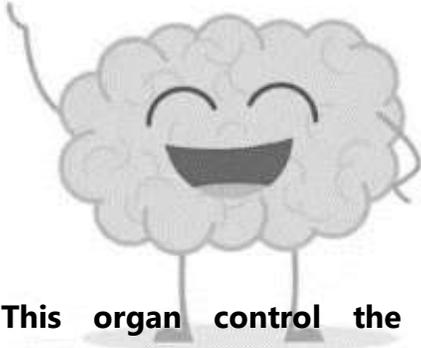
Imágenes Educativas, 2019

**Bladder**

**D. Read the functions of the organs of the body.**

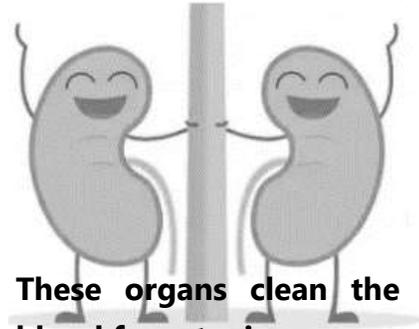


Bitmoji, 2022



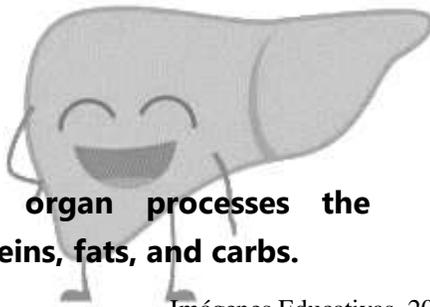
**This organ control the body and the mind.**

Imágenes Educativas, 2019



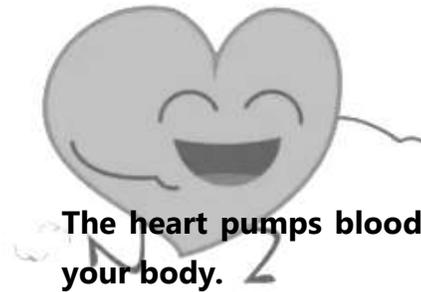
**These organs clean the blood from toxins.**

Imágenes Educativas, 2019



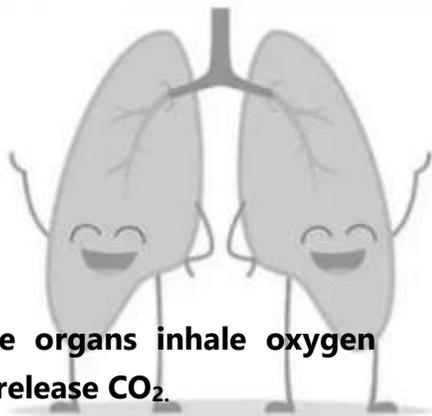
**This organ processes the proteins, fats, and carbs.**

Imágenes Educativas, 2019



**The heart pumps blood in your body.**

Imágenes Educativas, 2019



**These organs inhale oxygen and release CO<sub>2</sub>.**

Imágenes Educativas, 2019



**This organ keeps the urine until you need to pee.**

Imágenes Educativas, 2019

## Communicative Skills: Pronunciation for Questions and Answers

When you speak or ask a question, there are different ways of changing your voice so people can understand you better. For example, I always try to change the intonation in my voice to be more precise.



Bitmoji, 2022

**Yes/No Question**

**Are you happy?**

When you make a question with a yes or no answer, your voice goes up at the end.

**Wh Questions**

**Where do you live?**

When you make a question with multiple answers, your voice goes down at the end.

**Tag Questions**

**You are young, don't you?**

When you have a tag question, you have two options. In a conversation, your voice goes down. If you check information, your voice goes up.

**Statements**

**Your lungs breathe for you.**

When you have a tag question, you have two options. In a conversation, your voice goes down. If you are checking, your voice goes up.

# Unit 7. What Makes a Great Scene?

Pixabay a, 2020



Pexels a, 2019



Pexels b, 2019



Pexels c, 2019

Adaptado de Canva, 2022

## 7.1 Then, he Says 'I'm your father'

I love watching movies, new and old films. I like action, sci-fi, or romance. Some of my favorite movie scenes are below.



Bitmoji, 2022



Bitmoji, 2022

- A. Before you see Metzli's favorite movie scene, look at the questions in the Language Spot.**

---

Do you know the name of the movie? **The name of the movie is Frozen.**

	<b>I don't know the name of the movie.</b>
--	--

What happens next? **He (She) doesn't die, he runs away.**

---

- B. Now, look at the dialogues from three movies. Ask one classmate the names of the movies.**



Star Wars Latinoamérica, 2014

**Name:** \_\_\_\_\_

**Vader:** You don't realize your importance. Join me and I will complete your training. [...]

**Luke:** I don't want to join you!



Disney Music VEVO, 2022

**Name:** \_\_\_\_\_

**Pepa:** Bruno says 'It looks like rain' [...]. Married in a hurricane.

**Felix:** What a joyous day... But anyway.

**Pepa and Felix:** We don't talk about Bruno.



Sony Pictures Entertainment, 2021

**Name:** \_\_\_\_\_

**Peter 2:** I don't know how to work as a team.

**Peter 3:** Neither do I.

**Peter 1:** I don't want to brag, but I do.

**C. Finally, ask your classmate if he/she knows what happens after the movie scenes you have.**

## 7.2 What do you Do Next?

I love a good plot, but many endings aren't really good.  
Also I don't always like happy endings. What about you?  
Do you like happy or sad endings?



Bitmoji, 2022

**A. Before you do the next activity, look carefully to the Language Spot.**

What do you next?	<b>The villain loses, and I live happily ever after.</b>
 Bitmoji, 2022	<b>Unfortunately, I don't find the treasure but I live to tell my story.</b>
What do you at the end?	<b>I killed the dragon.</b>
	<b>I don't solve the mystery.</b>
Adverbs: words that describe an action or a characteristic.	<b>Completely, amazingly, freely, immediately, quickly, loudly, famously, sadly, happily, suddenly, and extremely.</b>

B. Work with a partner and ask what stories they would like to have. Finally, choose the kind of ending that you have.



## Communicative Skills: Question a classmate

Doing some questions can be challenging, but I have some pieces of advice for you. Use them when you do an interview or you are an interviewee.



- ☞ Prepare your questions. Remind yourself words that help you to speak about the topic.
- ☞ Keep your questions and answer short and precise.
- ☞ Don't be embarrassed if you are nervous.
- ☞ Use the words and expressions that you master.
- ☞ Listen carefully to your partner. Doesn't matter if it is an answer or question.

# Unit 8. Do you Like Webtoons? Why?

Elnathan, 2022



Cottonbro, 2020



McLean, 2021



Fishball, 2018

Adaptado de Canva, 2022

## 8.1 Which one do you Like the Most?

I really love online comics that are called Webtoons. I usually read super heroes ones, but I also like thrillers and romance. There are many topics and genres in Webtoons. Besides, they are super easy to read in my cellphone.



Bitmoji, 2022

A. Look at two of Metzli's favorite webtoons. Complete the dialogue with the correct word.



Dawson, 2021



Elnathan, 2021

**Spiderman comic:** The missing word is the contrary of bad: \_\_\_\_\_

**Chronicles of us:** the missing word is the contrary of sad: \_\_\_\_\_

**B. Look at the Language Spot, pay close attention the questions.**

<b>Which</b> one do you like more?	<b>I like more the funny comics.</b>
<b>Who</b> are the main characters in the comic?	<b>The character are the super heroes.</b>
<b>Where</b> are the characters of your comic?	<b>The characters are at the school.</b>
<b>When</b> do you like to read comics?	<b>I like to read when I am at home.</b>
<b>Which</b> genre do you like more in comics?	<b>I like funny comics.</b>

**C. Finally, use the questions in the previous chart to ask your partners about webtoons that you have in exercise A and the ones they like. You can write your questions below so you have them ready.**



Bitmoji, 2022

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

## 8.2 Where does it Happen?

There are many Webtoons genres, and many genres, so sometimes can be hard to choose just one.



Bitmoji, 2022

### A. Read the some extracts that Metzli is reading.





**B. Then look at some questions that a Metzli did to a partner in the Language Spot.**

Bitmoji, 2022

What is happening in the comic?	<b>They are fighting zas! –introducing themselves.</b>
Who are the characters?	<b>The characters are a boy- a girl.</b>
Where are the characters?	<b>The characters are at an amazing house ¡wow!</b>
Which one do you like more?	<b>I like number one.</b>
Why do you like it?	<b>I like it because it is funny, ¡hahaha!</b>

**C. Finally, ask the same questions to a partner regarding any of the comics above. You can make further questions if you want.**

**Comic:** \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_ ?

A. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_ ?

A. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_ ?

A. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_ ?

A. \_\_\_\_\_

## Communicative Skills: Interview a Classmate



Maybe you have never done an interview before. I just did one a week ago, so I am still nervous about doing it. However, my teacher gave me a checklist of things to do before making an interview.

Bitmoji, 2022

- ☞ Choose the topic of the interview.
- ☞ Divide the topic into subtopics.
- ☞ Prepare some initial questions, they are usually Yes-No questions.
- ☞ Prepare follow-up questions in case you need to ask more information. They usually are “Wh” questions, for example, where, what, when, who, and why.
- ☞ Practice your questions before the interview if you feel really nervous.
- ☞ Repeat the question if the interviewee cannot understand it.


These pieces of advice were useful for me. Don't forget to check each step after you do it.

# Unit 9. What are the Advantages of Making New Friends?

Klaiklang, 2019



Kasuma, 2016



Morales, 2018



Ciker-Free-vector-Images, 2012

## 9.1 We Made Great Jokes



I love to watch comedy, it always makes me laugh. Two of my favorite comedians gave an interview about their new show.

Bitmoji, 2022

A. Listen and read the interview and answer the questions below.

**Interviewer (In):** Welcome to Alex Fernandez y Alexis de Anda. Thanks for coming.

**Alex:** Thanks a lot, I'm happy to be here.

**Alexis:** Hello everyone, thanks for the invitation.

**In:** Let me ask you about your new show. What does it talk about?

**Alex:** First, this new show is called 'A&A: the besties', and second, she talks about our friendship and how we became friends.

**Alexis:** As Alex is saying, we talk about all the funny things about being friends. He talks about how lovely it is being my bestie.

**In:** Finally, I want to ask something more. Who is the most friendly?

**Alex:** My dog, hahaha! Well, also Alexis.

**Alexis:** I agree, my dog is my best friend.

**In:** Oh! That is an interesting answer. ¡hahaha!

**B. Answer the following questions.**

**1. Who are the comedians?**

---

**2. What does Alex say about the show? What does Alexis say?**

---

**3. What is the topic of the show?**

---

**4. What does the interviewer ask?**

---

---

---

**C. Ask the same questions to one of your partners about their favorite comedians who have a bestie. If you don't like comedy, you can talk about a You Tuber or Tik Toker who also has a best friend.**

## 9.2 Let's Play: "Guess who"

I love to play board games with my friends, especially if we play "Guess who". I love to make questions. You can also play a version with your friend's names or famous people.



Bitmoji, 2022  
**A. First, look at the Language Spot. Look at the questions and the words for describing people.**

Bitmoji, 2022

She/He is ...	
Young	Old
Short	Tall
Pretty	Elegant
She/ He has ...	
Long hair	Short hair
Big eyes	Small nose
She/He is ...	
Happy	Nervous
Unhappy	Shy
Polite	Funny
Chatty	Impatient

Did you notice that we use the same question to know the appearance or personality of a person in Spanish?



**B. Let's play. Fill in the first five spaces of the chart with your friend's names and characteristics. Then, fill in spaces 6 to 9 with the names and characteristics of a classmate's friends.**

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>

**C. Choose one of the names on the chart. Ask questions to your classmate, until you guess the name that he/she chose.**

## Communicative Skills: Keep the Conversation Flowing



Bitmoji, 2022

**Having a conversation with someone can be hard. However, I have some great pieces of advice that can help you. So, next time talk to anyone you like.**

- ☞ **Listen carefully to your classmates. People will feel more comfortable with you if you listen to them.**
  
- ☞ **Talk about the things you like; you know more about those topics.**
  
- ☞ **If you don't understand something, ask your classmates to repeat themselves. Don't be embarrassed, everyone is learning.**
  
- ☞ **Ask questions with "Wh" words, such as where, when, what, and why. These questions will give you more information.**

# Unit 10. Where can I Go on my Holidays?

Hassan, 2021



Turner, 2019



Bondarev, 2020



Pidvalnyi, 2018

Adaptado de Canva, 2022

## 10.1 This Is What I am doing



I love to travel to many different places. I'm planning to travel to Puebla, however, I'm still planning the details.

Bitmoji, 2022

**A. Look at the Language Spot, pay close attention to the phrases.**



Bitmoji, 2022

<b>This is why I want to go.</b>	<b>Definitely, she wants to go to Puebla.</b>
<b>That is a good idea.</b>	<b>That is not a good idea!</b>
<b>She's looking forward to traveling.</b>	<b>She/He suggests – I suggest.</b>

**B. Listen to Metzli's plans, then answer the questions below.**

I want to go to Puebla next month with my cousins, but I can't go alone. My parents don't want that I travel so far alone. That is why I need to invite someone, for example, my sister or best friend. Maybe it is easier to take my sister. In addition to asking someone, I need to buy the bus tickets. My mom suggests I ask my uncle to pick me up at the bus station. Definitely, I'm calling him. Finally, my aunt is telling me which day I can visit them. I'm looking forward to seeing my cousins.

**C. Answer the following questions with a partner.**

**1. Where is Metzli going?**

---

**2. Why does she want to go?**

---

**3. Is she going alone?**

---

**4. What are her plans?**

---

**D. Finally, ask your partner where he/she wants to go and how they can go. Don't forget to use the expressions in the Language Spot and Metzli's plan.**

## 10.2 That Sounds Fantastic

I love Music festivals, but they always take place in Mexico City, far from my home. However, finally there is going to be one in Ecatepec. I'm so excited, and I really want to go with my friends.



Bitmoji, 2022



**A. First, look at the phrases for planning in the Language Spot.**

Bitmoji, 2022

Can we go to the concert?	<b>We can go by bus.</b>
<b>I think we'd better go by car.</b>	<b>It is a good idea.</b>
Does she (he) agree?	<b>She (he) agrees / He (she) doesn't agree.</b>
Do you agree?	<b>I agree / I don't agree.</b>
What time can we meet?	<b>We can meet at 5 pm at the school.</b>

**B. Finally, use the phrases from the Language Spot and those in activity 10.1 to plan with your partners how and when to go to the festival. Plan how you are going, who is going, and what time you are going to meet.**

C. You can use this space to organize your ideas and write your plans.

---

---

---

---

---

---



Adaptado de Canva, 2022



## Communicative Skills: Present your Ideas in a Clear and Interesting Way

When you speak, you can use some words to connect your ideas: these words are called linkers. However, there are also some phrases you can use to introduce an idea.

- ∞ **Linkers for Addition:** These words are used for adding a new idea.

**And, Also, In addition, & Then.**

- ∞ **Linkers for Contrast:** These words are used for contrasting different ideas.

**However & Although**

- ∞ **Linkers for Cause-Effect:** These words are used for expressing the consequences of an event.

**Because, So, & Consequently**

- ∞ **Linkers for giving examples:** These words introduce an example of a topic.

**For example, & Such as**

- ∞ **Phrases for giving opinions:** These phrases can help you to start an idea.

**I think, I believe, & I feel**

Adaptado de British Council, 2020

## Conclusiones

En esta última sección se divide en cuatro diferentes partes. Primero se presenta un resumen de los capítulos del presente trabajo, seguido de una reflexión acerca del objetivo general y los específicos. Por último, se discuten los alcances de la investigación, los obstáculos observados, también se mencionan las posibles líneas de investigación que podrían surgir del mismo trabajo.

El primer capítulo muestra un panorama general del programa que se utilizaba en ese momento. Hace énfasis en los objetivos y fundamentos que dan sustento a la materia de Lengua Extranjera I. Se termina la primera sección del capítulo, describiendo la población de los alumnos del tercer año en el ciclo escolar 2019-2020, lo cual resultó esencial para identificar las partes claves en el cuestionario y entrevistas realizadas. El análisis de necesidades se concentró en las percepciones del estudiantado sobre sus habilidades de la lengua, adquiridas tanto antes como después del primer año. Mientras que la entrevista a las profesoras se centró en el programa y las dinámicas de grupo. Gracias al análisis de la información recopilada en las entrevistas, nos percatamos que las problemáticas identificadas fueron el tiempo limitado de clase, el gran número de estudiantes por grupo y la falta de un *input* relacionado con su contexto sociocultural. Se propuso como solución el desarrollo de un compilado de actividades basado en un *input* estructurado que se adecuara a las necesidades y deseos de los alumnos.

En el segundo capítulo, se delinea el marco teórico seleccionado que permitió atender la problemática identificada de la comunidad educativa ya descrita. Se seleccionó el modelo de Hymes, porque el concepto acuñado de competencia comunicativa por este autor se centra en los aspectos sociales del lenguaje y son esenciales para su percepción del mismo. Este, combinado con el MCER que describe a la lengua desde un punto de vista integral, retratan a al hablante como un ente complejo que se ve afectado por situaciones tanto personales como colectivas. De igual manera, considera al aprendizaje de una lengua como un proceso constante e interminable. Aunque el proyecto considera el aprendizaje de una lengua como un proceso integral, sólo se profundiza en las competencias comunicativas y sociolingüísticas, ya que el manual propuesto se centra en las habilidades orales.

Por otro lado, se eligieron las teorías de aprendizaje que sustentaron las actividades desarrolladas. Se seleccionó primero el cognoscitivismo para poder concebir al

procesamiento de la información como un proceso de recepción, procesamiento y expresión, tal como un dispositivo. Sin embargo, se resalta la teoría del conexionismo ya que este plantea una red de procesamiento de información con diferentes niveles y unidades de información de distinta índole. Así, se puede considerar elementos tanto lingüísticos como extralingüísticos en el proceso de adquisición.

A su vez se seleccionó el constructivismo por la relación que establece entre sujeto, objeto y sociedad. No se percibe al aprendizaje como un proceso aislado de sus pares, familia o sociedad. Dentro de esta corriente psicológica se encuentra la psicología popular, la cual sustenta que la educación es un proceso cultural, si bien no desecha la teoría de los andamiajes, le da prioridad al concepto de pensamiento narrativo para explicar la realidad del individuo. La formación del individuo es construida por las narrativas que se encuentran en su contexto, en este caso el salón de clases. La lengua se construye a través de los discursos que se le presentan al estudiante, por lo cual es de vital importancia presentar una versión que favorezca la adquisición de la segunda lengua.

Por otra parte para las teorías de enseñanza, se consideró que la teoría del *input* sería indicada para dar concordancia a la visión del proceso de aprendizaje ya planteado. La teoría del *input* estructurado comparte la visión del procesamiento de información, ya que de igual manera hay una recepción del *input*, un *intake* y un *output*. En este proceso se vinculan estructuras ya existentes, a la vez que se modifican con el nuevo *intake*. De igual manera, la teoría del *input* estructurado de Van Patten señala que las actividades deben presentar un *input* que contenga un elemento de la lengua de forma reiterativa, así resalten para el aprendiente. Por último, se eligió el método comunicativo para brindar mayor énfasis en el intercambio de significados que lleva a cabo en las interacciones comunicativas, pero también se seleccionó este enfoque para otorgar flexibilidad a la planeación del material.

Por último, el capítulo 3 primero describe de manera general la distribución del material del docente y del estudiante. En el material del docente, se delinean los objetivos generales y los contenidos específicos de cada unidad en primera instancia, de esta manera se brinda una introducción al docente que busque utilizar el manual. Posteriormente, se presentan las sugerencias didácticas para cada ejercicio comunicativo; en las primeras seis unidades, se proponen tres ejercicios por unidad, sin embargo, se reduce la carga a dos ejercicios ya que los docentes tienen una mayor carga de trabajo administrativa e índole cultural hacia el final del ciclo escolar. En cada unidad del manual del docente, se incluyen

los objetivos específicos, las prácticas sociales del lenguaje, secuencias didácticas sugeridas, las habilidades comunicativas que se buscan practicar en la unidad y, por último, los elementos gramaticales que se incluyen en la unidad. En las sugerencias se trataron de mantener estrategias sencillas que se pueden controlar al principio, pero se puede otorgar mayor libertad conforme los estudiantes adquieran nuevas habilidades.

Así bien, en el libro del estudiante se incluyen los objetivos específicos de la unidad, el tema y la práctica social del lenguaje. Seguido de las actividades de *input* y *output*, para finalizar con las habilidades comunicativas. En este manual se buscó que las unidades mantuvieran relación con el tema original, sin embargo, en algunos casos se le dio relevancia a situaciones significativas que podían adaptarse a los elementos gramaticales. Asimismo, se buscó mantener una narración a lo largo de las unidades al tener un personaje que llevara el hilo conductor. Al igual que presentara el contexto en el que se insertan los elementos del lenguaje, con la finalidad de hacer más significativo el escenario en el cual se presentan los intercambios comunicativos. Se eligió un personaje que encajaba con la apariencia y edad de la población.

Habiendo revisado los elementos incluidos en los compilados, se puede concluir que el material propone de manera eficiente actividades que se adaptan al contexto del estudiante previamente descrito. Se puede afirmar lo anterior, debido a que el diseño de los manuales parte de lo obtenido del análisis de necesidades; se tomó en cuenta las necesidades de las docentes, las demandas de la institución y los deseos del estudiantado. Si bien se respetan los ejes temáticos del programa Nuevos Aprendizajes, se modificaron los objetivos generales y específicos de las unidades para adaptarse al nivel de competencias de la población, y por último, se eligieron tópicos significativos para la población meta.

Sin embargo, esta es sólo una posible opción, se debe seguir trabajando en la construcción de un programa más apegado a la realidad de la población que pueda brindar estabilidad a la enseñanza de inglés a nivel secundaria. Se propusieron objetivos para el inicio del ciclo 4, sin embargo, estos fueron específicos para las competencias que se buscaban desarrollar en el material, y no generales. Es necesario un objetivo general para cada uno de los niveles de la escuela secundaria, un manual de apoyo no subsana las áreas de oportunidad que tiene el programa o el libro de texto para los grados subsecuentes o predecesores. La autora es consciente que el presente proyecto es una solución a corto plazo, además que se debe aún comprobar su efectividad entre los estudiantes. De igual manera, el manual sólo se

centra en las habilidades orales, por lo que las demás competencias quedan fuera de lo que abarca este manual. Sería de gran ayuda que el docente pudiera tener un material que subsane esas áreas de igual manera.

Aunque es de importancia mencionar que las temáticas que se cuentan en el manual involucran temas de actualidad como el uso de las redes sociales, contenido multimedia en sus diferentes formas (blogs, series, o películas, al igual que nuevas plataformas como Webtoon o TikTok). Sin embargo, se conservaron tópicos como el uso del diccionario, o el tema del cuerpo humano, así como lo recomendó una de las profesoras. Si bien no resultan ser temas especialmente del agrado del estudiantado, son ciertamente temas relevantes y útiles como conocimiento general. Aunque se debe notar que el *input* que se ofrece en forma de audios es escaso y breve en las unidades; es un área de oportunidad que puede ser mejorada para ofrecer un mejor compilado ya que no sólo se puede presentar ejemplos de formas lingüísticas, también de un acento o pronunciación que se asemeje que al de personas que compartan su contexto, así como lo aconseja Hymes.

Por último, se considera que se debe seguir trabajando en la aplicación de las teorías del conexionismo y del pensamiento narrativo. A pesar de que se incluyen diversas temáticas que conectan con la vida cotidiana de un estudiante, se debe seguir trabajando para hacer conexiones más recurrentes con su entorno, y concretar la inclusión de recursos multimedia.

De igual manera, se necesita seguir trabajando con el enfoque del pensamiento narrativo, el cual puede ser provechoso para auxiliar al estudiante a crear una perspectiva positiva acerca de la lengua y de sí mismo hablando la misma; se busca que perpetúe la idea de que hablar una segunda lengua es un conjunto de competencias que se van adquiriendo a lo largo de los años, por lo cual es un proceso complejo y continuo.

Enseguida se hace recuento de los objetivos específicos. Los primeros tres objetivos se concentran en el trabajo hecho en el primer capítulo, en este se describen los fundamentos del programa actual para inglés en educación básica, por lo cual se describen los objetivos y los conceptos que le dan sustento. Lo cual resultó sumamente importante para decidir las áreas en las que se concentraría el análisis de necesidades, que sería los objetivos que se lograron en el ciclo 3 de inglés y los intereses de la población en el cuestionario; su percepción del programa, su experiencia con la población y el uso del libro de texto en las entrevistas con las profesoras. Estas últimas brindaron un panorama más específico en el uso de los contenidos del programa. Por otro lado, las encuestas realizadas a la población dejan algunas

cuestiones inconclusas acerca de sus logros bajo este programa. Ambas instrumentos brindaron claridad y rectificación acerca de la problemática. La cual se identificó como la falta de contexto significativo a la población en los materiales, la falta de tiempo y la cantidad de estudiantes por cada salón. Si bien se tenía un panorama inicial acerca de la situación, los instrumentos aplicados brindaron una perspectiva más completa. Aunque, estos resultados sólo muestran una arista de una situación compleja con diversas soluciones. Sin embargo, el análisis de necesidades que se realizó fue diseñado para los propósitos específicos de la creación de un material centrado en las habilidades orales, sería ideal que se diera seguimiento a las percepciones de la población acerca de la percepción del programa y sobre las competencias que se desarrollan durante el primer año de secundaria. Sobre todo es necesario seguir ahondando en cómo afecta el libro de texto en la percepción de los estudiantes sobre la lengua y/o en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, en cuanto al objetivo número cuatro acerca de la selección de teorías de enseñanza-aprendizaje que otorguen sustento al diseño e implementación de actividades comunicativas dirigidas a los estudiantes del primer año de secundaria que cursan la materia de Lengua Extranjera I, se considera que fue acertado ya que da concordancia en los aspectos pilares del programa Nuevos Aprendizajes, pero también da cabida a los cambios que se proponen. Se propuso el MCER para poder coincidir en los objetivos propuestos y tener un marco de competencias claro. Este documento a pesar de tener áreas de oportunidad, da descripciones detalladas de lo que se debe observar en un estudiante en un determinado momento de su aprendizaje. Así bien, también se seleccionó el modelo de Hymes para dar sustento a los contextos específicos que se querían presentar en las actividades, ya que esta teoría da gran relevancia a los aspectos sociales del lenguaje. Aunque, un área de oportunidad es la falta de una variante del inglés americano específica, se dejó muy general ya que ni el libro ni el programa mencionan una variante en específico.

Después, se presentan las teorías de enseñanza elegidas, la cuales sustentan con eficiencia un proceso de aprendizaje complejo que da cabida a diversos aspectos lingüísticos, socioculturales y psicológicos. Así bien, la teoría de Van Patten permite presentar un *input* específicamente modificado para resaltar las unidades lingüísticas deseadas en el nivel de competencia ya identificado y en las situaciones diseñadas para el manual. Por último, el método comunicativo brinda la flexibilidad necesaria para que el docente pueda adaptar algunos contextos a su clase. Al igual que sustenta un material exclusivo para desarrollar

habilidades orales con enfoque comunicativo. Sin embargo, sería de gran relevancia dar más solidez al curso entero, teniendo un libro de texto que compartiera la misma perspectiva y así hubiera concordancia con todo los materiales utilizados.

Por último, con respecto a los dos últimos objetivos acerca del diseño y planeación de las actividades se considera lo siguiente. La organización de los manuales cumplió con los elementos que se planearon desde un principio: actividades donde se incentiva al estudiante a comunicarse en situaciones significativas, consejos para mejorar algunas habilidades orales y para el profesor lo anterior mencionado, además de algunos materiales extra para practicar otras habilidades ligadas al tema. Aunque, también se considera que desarrollar una sola habilidad no es suficiente para tener un proceso de adquisición integral, es necesario seguir desarrollando las demás habilidades de producción y recepción. Por otro lado, el material rescata los temas más mencionados en el análisis de necesidades, sin caer demasiado en tendencias que puedan pasar de moda fácilmente; además, se utilizan algunos formatos de aplicaciones modernas como WhatsApp, Instagram o TikTok. No obstante, es necesario una variedad de *input* mucho más amplia para lograr la práctica necesaria y exponer a los estudiantes a la lengua inglesa. El manual sólo presenta una mínima cantidad de lo necesario para cumplir los objetivos que se tiene para la población descrita. No solamente se debe presentar una nuevo formato, también debe haber variedad y una cantidad mayor para poder decir que la población tiene el *input* suficiente para desarrollar todas su habilidades.

En cuanto a las aportaciones de este proyecto, se puede mencionar en primer lugar la creación de un marco de referencia acerca de las percepciones del personal docente y estudiantado acerca del programa actual, además de los retos existentes y las preferencias de los estudiantes en cuanto a tópicos o tipos de recursos. Esto puede servir como sustento para futuras investigaciones acerca del programa, ya que resalta algunas problemáticas con respecto al programa de la SEP, ya destacadas por otros investigadores como Plá o Barriga, acerca de la percepción del estudiante como ente pasivo, la carga excesiva de trabajo que se le otorga al docente o la falta de una conexión del programa con la población a la cual va dirigido.

Por otro lado, el análisis de necesidades brinda un marco de referencia en cuanto a tópicos y formatos que podrían resultar más significativos para ese rango de edad. Asimismo, se resalta la intervención que tienen las distintas tecnologías en los intercambios comunicativos entre el grupo de edad estudiado, lo cual puede traer una gran cantidad de

beneficios. Sin embargo, trae a colación dos cuestiones que pueden surgir en primera instancia: la falta de infraestructura en la institución para presentar dichos recursos, y los diferentes mensajes hallados en las redes sociales, no siempre apropiados en su totalidad, a los cuales se puede exponer a los pupilos al presentar cualquier material gratuito en línea. Uno de los mensajes que se quisiera evitar es el prestigio lingüístico que goza el inglés en nuestra sociedad, y la percepción negativa que se tiene hacia los hablantes de una lengua nativa. La cual ha empezado a cambiar en recientes años, pero aún sigue habiendo una disparidad preocupante.

A pesar de que el presente trabajo aporta una posible solución, no es suficiente. Las deficiencias en el programa y el material oficial son profundas, por lo que requieren soluciones a largo plazo. Además, los resultados obtenidos son un retrato de un momento específico, es necesario seguir indagando los efectos que tuvo la pandemia en los estudiantes, no sólo lingüísticos, también sociales y emocionales. Así bien, se tiene que considerar que los siguientes años serán de cambios políticos, lo cual tenga una repercusión en las reformas educativas, por consiguiente en la enseñanza de inglés en las escuelas públicas. El seguir reflexionando sobre las presentes problemáticas, puede ayudar a futuros docentes a saber cuáles son los aciertos o áreas de oportunidad del programa actual, y tener una idea de cómo adaptarse a futuras modificaciones.

Trabajos de investigación como el presente pueden brindar a futuras y presentes generaciones un marco de referencia de la zona y tipo de población, e idear proyectos que expandan las perspectivas sobre otras comunidades escolares en el área metropolitana. De igual manera sería oportuno profundizar en las percepciones que tiene el estudiantado de nivel secundaria acerca de sus habilidades en la lengua anglosajona, ya que no se descarta que la situación sociocultural pueda intervenir en el proceso de adquisición de una segunda lengua a este nivel.

## Referencias

- Abate, N. (2013) La Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje. Páginas personales UNAM.  
[http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/574/psicologia\\_cognitiva.pdf](http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/574/psicologia_cognitiva.pdf)
- Bachman, L. (1995) Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera, M. (coord.), Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (pp.105-127). Madrid: Edelsa.
- Bao, D. (2013). Developing materials for speaking skills. En B. Tomlinson (Ed.), Developing Materials for Language Teaching, (Second ed., pp. 407 - 428). Bloomsbury Academic.
- Barcroft, J. y Wong, W. (2013) Input, input processing and focus on form. Herschensohn, J. y Young-Scholten, M. (Ed.) The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition (pp. 627 – 647). Cambridge University Press.
- Barreto, A. (2009) Los libros de texto gratuitos de historia en México. Multidisciplina, (No.2). <http://www.revistas.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/27687>
- Beltrán, G., Ravelo, X., y Casañas, E. (2002) Convergencias y divergencias en nuestra realidad pedagógica. Edusol 2(2), 1-10.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6126877>
- Bermúdez, L. y González, L. (2011) La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. Quórum Académico 8(1) 95-110.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964006>
- Betrán, G., Ravelo, X. y Casañas, E. (2002) Convergencias y divergencias en nuestra realidad pedagógica. EduSol, 2(2), 1-10.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6126877>
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. Psicogente 13(24), 329-346.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552357008>
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Centro Virtual Cervantes [CVC].  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/canale01.htm#npas](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm#npas)
- Canale, Michael y Merrill Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1(1), 1- 41.  
[http://www.uefap.com/tefsp/bibliog/canale\\_swain.pdf](http://www.uefap.com/tefsp/bibliog/canale_swain.pdf)

Centro Virtual Cervantes (2020, 20 de enero) Competencia comunicativa  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

Centro Virtual Cervantes [CVC] (2022, 15 de Abril) Hipótesis del filtro afectivo.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm#:~:text=Es%20la%20hip%C3%B3tesis%20seg%C3%BAAn%20la,en%20los%20procesos%20de%20adquisici%C3%B3n.](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm#:~:text=Es%20la%20hip%C3%B3tesis%20seg%C3%BAAn%20la,en%20los%20procesos%20de%20adquisici%C3%B3n.)

Centro Virtual Cervantes [CVC]. (2021, 5 de septiembre). Competencia comunicativa.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

Centro Virtual Cervantes [CVC]. (2022, 30 de Marzo) Hipótesis del input comprensible.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisinput.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisinput.htm)

Coloma, C. y Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056798>

Consejo de Europa para la publicación en inglés . (2002). *Marcó común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* (Instituto Cervantes, Trad., 1ra. ed.) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (Trabajo original publicado en 2001).  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Cortés, T. y Fernández, A. (2002) La psicología popular y el enfoque interpretativo. *Anuario de investigación II*, 179-189.  
[https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoLibro.php?id\\_libro=24](https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoLibro.php?id_libro=24)

Decision Analyst. (2022, 15 de enero). STATS  
<https://www.decisionanalyst.com/download/>

Domínguez, E. y Herrera, J. (2013) La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe* 30(3).  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21329176009>

Ellis, R. y He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition* 21(2), 285-301.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263199002077>

Erlam, R. (2003). Evaluating the relative effectiveness of structured-input and output-based instruction in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 25(4), 559-582. <https://doi.org/10.1017/S027226310300024X>

Fernández, C. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* (13). <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/tecnicas-de-ense%C3%B1anza-basadas-en-input-para-la-adquisicion-de-la-gramatica-en-la-sala-de-clase.html>

- Fernández, J. (1988) El conexionismo. *Aldaba* (11), 25-40.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1980191>
- Fierro, M. (2011) El desarrollo conceptual de la ciencia cognitiva. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 40(3), 519-533. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622315011>
- Frola, P. (2021) Planeación didáctica y evaluación de los aprendizajes en ambientes híbridos, flexibles, b-Learning. [Seminario Web]. Secretaría de Educación Pública.  
<https://www.youtube.com/watch?v=9V1HoIMOyqI>
- García, A. (2002). Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas. *El español en el mundo (Anuario 2002)*.  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_02/garcia/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p01.htm)
- García, D., Marmolejo, J. y Angarita, J. (2020) Pensamiento narrativo: una perspectiva desde los plantamientos de Jerome Bruner [Trabajos de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC.  
<https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/20138>
- Gobierno del Estado de México [EdoMéx]. (2020, 10 de agosto). Convocatorio para el proceso de selección para la Admisión en Educación Básica, Ciclo Escolar 2021-2022.  
[http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/convocatorias/2020-2021/sistema\\_32/aprobadas/convocatoria\\_9/convocatoria\\_entidad\\_560/COA-EB-21.pdf](http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/convocatorias/2020-2021/sistema_32/aprobadas/convocatoria_9/convocatoria_entidad_560/COA-EB-21.pdf)
- Groome, D. (2005). An introduction to cognitive psychology. En D. Groome. (Ed.), *An introduction to cognitive psychology* (pp. 2-23). Routledge
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), 235- 241. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3er ed.). Longman.
- Hedge, T. (2008) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Mc Graw Hill Education.
- Herrera, M. (20018) *Sunburst 1 Secondary Activity Book*. Pearson
- Hussain, S. (2017). Teaching speaking skill in communication classroom. *International Journal of Media, Journalism and Mass Communications*, 3(3), 14-21.  
<http://dx.doi.org/10.20431/2454-9479.0303003>
- Hymes, D. (1971/1996) Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* (9). 13-37 <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/issue/view/1666>

Hymes, D. H., & Gómez Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, (9), 13-37.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE]. (2017, 29 de marzo). Preguntas Infrecuentes al Nuevo Modelo Educativo.

[http://132.248.192.241/~iisue/www/www/boletin/?page\\_id=5288](http://132.248.192.241/~iisue/www/www/boletin/?page_id=5288)

James, K. (1980) "Seminar Overview". *ELT Documents* 109: 7-21.

Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011) *Techniques and Principles in Language Teaching* (3er ed.). Oxford University Press.

Manzur, H. (2019) *Sunburst 1 Secondary Reader's book*. Pearson

Martínez García, J. (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. Guanajuato: Secretaría de Educación Pública.

Martínez, L., Barriga-Fray, J., Llugin-Pavón, L. (2020) La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del conocimiento* 5(3), 818-849. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398391>

Miquel, L. y Ortega, J. (2014). Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE. En Castañeda, A. (Eds.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos* (pp. 89-178). SGEL.

Moreno, A. I. (2004) Análisis de necesidades para el aula de lengua inglesa en Filología Inglesa: un estudio de caso. *BELLS: Barcelona English language and literature studies* (12). <http://digital.csic.es/handle/10261/12388>

Ortega, E.F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVII (núm. 1). pp. 43-62  
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422003.pdf>

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Colección de Filosofía de la educación*, (19), 93-110.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>

Palacio, B. (2017) Instrucción de procesamiento para el diseño de actividades gramaticales de input estructurado y output estructurado. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* (40), 81-87.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6875498>

Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009) *Psicología del desarrollo De la infancia a la adolescencia* (11th ed.). McGraw Hill

Parga, R. L. (2015) *La reforma a la secundaria*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Patrick, R. (2019). Comprehensible Input and Krashen's theory. *Journal of Classics Teaching* 20(39), 37-44. <https://doi.org/10.1017/S2058631019000060>
- Pereira, I. (1995, del 5-7 de octubre). El uso del input estructurado en actividades de clase [conferencia]. Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: VI Congreso Internacional de ASELE, León, México. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893029>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Quinteros, S. G. y Corona, (Coords) (2013) Las prácticas sociales del lenguaje en culturas de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza. UAM.
- Ramos, V. (2019) El conexionismo y el estudio del lenguaje. Parte I. *Cienciorama*. <http://www.cienciorama.unam.mx/#!titulo/623/?el-conexionismo-y-el-estudio-del-lenguaje--parte-i>
- Rueda, M. (2018, 29 de mayo) La evaluación educativa en el sexenio de Peña Nieto [Video] You Tube [https://www.youtube.com/watch?v=\\_IPUX-85koU&list=PL0AUxLejeGu6KCsZDz51-DTNNv3DvWVnJ&index=16&t=28s](https://www.youtube.com/watch?v=_IPUX-85koU&list=PL0AUxLejeGu6KCsZDz51-DTNNv3DvWVnJ&index=16&t=28s)
- Santamaría, A. y Ramírez, J. (1998) La narración: un modo de pensamiento. *I Jornadas de Psicología del Pensamiento* (114), 247-259. <http://hdl.handle.net/10347/11946>
- Secretaría de Educación Pública (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). *Hacia una nueva escuela mexicana. Perfiles Educativos*, 41(166). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.166.59611>
- Secretaría de Educación Pública. (2017) *Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza de Inglés*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico\\_en\\_Ingle\\_s\\_DIGITAL.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf)
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas den educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1). <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Solórzano, F. y García, A. (2016) Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista cubana de educación superior* 35(3), 98-112. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142016000300008](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300008)

Somers, J. (2008) Interactive Theatre: Drama as Social Intervention. *Music and Arts in Action*, 1(1), 61-86.

<http://www.musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/interactivetheatre>

Tarone, E. y G. Yule (1989) *Focus on the Language Learner*. Oxford University Press. Thoughtful Learning. (2014). What are 21st century skills? Thoughtful Learning.

<https://k12.thoughtfullearning.com/FAQ/what-are-21st-century-skills>

Valiñas, L. (2014). Las lenguas indígenas nacionales: su número, distribución territorial, población y futuro. En Valadés, D. (Ed.), *Lengua oficial y lenguas nacionales en México* (pp. 100-123). Academia Mexicana de la Lengua.

Van Ek Jan (1986) *Objectives for foreign language learning. Volume I: Scope*. Council of Europe.

Van Patten, B. y Cadierno, T. (1993) *Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction*. *The Modern Language Journal* 77(1), 45-47.

<https://doi.org/10.2307/329557>

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-241. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100011979>

West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(01), 1-19.

[http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444800007527](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444800007527)

## Referencias de los manuales del estudiante y del maestro

- 200degrees. (2016) sin nombre [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/vectors/traducir-traducci%C3%B3n-web-servicio-1820325/>
- ACRBIO. (2019). Tarjetas de los órganos del cuerpo humano para niños de primaria [Fotografía]. Imágenes Educativas. com. <https://www.imageneseducativas.com/tarjetas-de-los-organos-del-cuerpo-humano-para-ninos-de-primaria/>
- Ajebible, O. (2019) Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/hombre-de-blanco-con-cuello-redondo-levantando-mano-izquierda-hola-3314294/>
- Bitmoji. (2022). rocketjm97@gmail.com [Fotografía]. Bitmoji. <https://www.bitmoji.com/stickers/>
- Bloom, R. y Payne, CRC. (2021). Ep. 1- Moving in (N.1). Webtoon. [https://www.webtoons.com/en/slice-of-life/batman-wayne-family-adventures/list?title\\_no=3180&page=6](https://www.webtoons.com/en/slice-of-life/batman-wayne-family-adventures/list?title_no=3180&page=6)
- Bondarev, N. (2020). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/ciudad-hombre-vacaciones-calle-4413762/>
- Breen, D. (2015). Olympus E-M1 [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/images/id-1085072/>
- British Council México. (2020, 13 de noviembre). Conoce a profundidad los conectores en inglés. <https://www.britishcouncil.org.mx/blog/conectores-ingles>
- British Council. (2022, 1 de septiembre). Taking Turns. <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/exams/speaking-exams/taking-turns>
- Canva. (2022). Portada [Fotografía] Canva. [https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPPh4Aje6me7nUw/view?utm\\_content=DAFGuC3yxPo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutto](https://www.canva.com/design/DAFGuC3yxPo/Kpae8ChMPPh4Aje6me7nUw/view?utm_content=DAFGuC3yxPo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutto)
- Carvahlo, E. (2019). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/mujer-sosteniendo-chips-2295187/>
- Chans, M. (2021). Twitter Thread Template [Fotografía]. Teachers Pay Teachers. <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Twitter-Thread-Template-Editable-5830143>
- Chingu Amiga [@chinguamiga]. (2022, 15 de septiembre) Perfil de Chingu Amiga [Fotografía]. Tik Tok. <https://www.tiktok.com/@chinguamiga?lang=es>
- Clker-Free-Vector-Images. (2012). Sin nombre [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/images/id-37705/>

- Cottonbro. (2020). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/manos-corcho-estudio-pelicula-3945313/>
- Cottonbro. (2020). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/amigos-adentro-juntos-ocio-4841961/>
- CoWomen. (2019) Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/camara-de-video-negra-2041396/>
- Dawson, D. (2020). Marvel Action Spider-man Infinite Comic (N.24) Marvel
- Dewald, C. (2020) Sin nombre [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/images/id-5431597/>
- DisnaeyMusicVEVO. (2022, 22 de septiembre). We Don't Talk About Bruno (From "Encanto") [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bvWRMAU6V-c&list=TLPQMDEwOTIwMjJOvns1AcQi8w&index=1>
- Disney. (2021). Marvel studios, What if...? [Fotografía]. Disney+. <https://www.disneyplus.com/es-419/series/what-if/7672ZVj1ZxU9>
- Elnathan, G. (2021). Deodorant (2 of 2) (No.870). Webtoon. [https://www.webtoons.com/en/challenge/chronicles-of-us/deodorant-2-of-2/viewer?title\\_no=99638&episode\\_no=1035](https://www.webtoons.com/en/challenge/chronicles-of-us/deodorant-2-of-2/viewer?title_no=99638&episode_no=1035)
- Elnathan, G. [@guyelnathan]. (2022, 16 de marzo). Cuteness overload [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CbLBnVHtgwC/?hl=es>
- Esudroff. (2016). Cannon EOS70d [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/images/id-1399155/>
- Fishball [@fishballishere]. (2018, 7 de julio). Pika [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/Bk70qXql-U4/?hl=es>
- Harper Collins. (2017) A Series of unfortunate Events #4: The Miserable Mill [Fotografía]. Amazon. <https://www.amazon.ca/Unfortunate-Events-Miserable-Netflix-Tie/dp/0062796054>
- Hassan, M. (2018) Sin nombre [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/illustrations/traducir-traducci%c3%b3n-web-servicio-3796096/>
- Hassan, M. (2018). Sin nombre [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/images/id-3774381/>
- Hassan, M. (2021) Sin nombre [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/vectors/traducir-idioma-traducci%c3%b3n-6089103/>

Hassan, M. (2021). Sin nombre [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/vectors/viaje-moviente-road-trip-coche-6768660/>

Henry & Co. (2019). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/tres-carteles-de-peliculas-surtidos-3137890/>

Kasuma. (2016). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/4-personas-jugando-en-el-oceano-durante-el-dia-106258/>

Klaiklang, T. (2018). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/foto-de-dos-mujeres-bailando-1812402/>

Lambert K. (2022). Mapa de Hawkins [Fotografía]. Netflix. <https://about.netflix.com/es/news/stranger-things-day-2021-recap-all-the-news-and-sneak-peeks>

Le Blanc, T. (2017). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/persona-sosteniendo-iphone-mostrando-carpeta-de-redes-sociales-607812/>

Lilartsy. (2020). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/recortar-persona-irreconocible-con-ojos-brillantes-y-pestanas-raras-3876937/>

Loftus, K. (2019) Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/hombre-grabando-video-2510429/>

Luna, F. (2021). Sin nombre [Fotografía] Forbes. <https://www.forbes.com.mx/red-forbes-la-agroindustria-cervecera-suma-esfuerzos-para-apoyar-negocios-locales/>

Lusitocomunica [@luisitocomunica]. (2019, 20 de octubre). Sin nombre [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/B3230Lglqe9/>

Macchio, R & Zabka, B. (2022) Cobra Kai, Sunset showdown [Fotografía]. Amazon. <https://www.amazon.com/-/es/P%C3%B3ster-Stop-Online-Cobra-Kai/dp/B08YXTXDV>

Marcmanhart. (2016) Sin nombre [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/images/id-1900453/>

Mb, Alicia. (s.f.) Plantilla de marco Instagram [Fotografía]. Freepik. [https://www.freepik.es/vector-gratis/plantilla-marco-instagram\\_2060736.htm](https://www.freepik.es/vector-gratis/plantilla-marco-instagram_2060736.htm)

Mclean, E. (2021). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/arte-libro-hombre-de-acero-historietas-7768663/>

Minh, L. (2019) Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/foto-de-hombres-sosteniendo-la-camara-3062545/>

Morales, S. (2018). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/personas-con-mochilas-1454360/>

Moura, A. (s.f.) Sin nombre [Fotografía] Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/gente-caminando-tiendas-callejon-6777536/>

Movieclips. (2022, 22 de septiembre). Spider-Man: No Way Home (2021) - Peter 1, Peter 2, Peter 3 Scene (8/10) [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=5KWSJiINBBc>

Nenamounstro [@nenamounstro]. (2022, 15 de septiembre). Perfil de nenamounstro [Fotografía]. Tik Tok <https://www.tiktok.com/@nenamounstro?lang=es>

Netflix. (2018). A todos los chicos de los que me enamoré [Fotografía]. Netflix.

<https://www.netflix.com/title/80203147>

Netflix. (2019). Una serie de eventos desafortunados [Fotografía]. Netflix. [https://occ-0-243356.1.nflxso.net/dnm/api/v6/E8vDc\\_W8CLv7yMQu8KMEC7Rrr8/AAAABV3CvqdhMqWCpxQQRdQ9j597du7pnY1ADsr5vk7alWya2Ohha190R9oBdMTsJUrbpeM1NvfMzdwTq59iPG6qVK3843VStnpL3eA.jpg?r=894](https://occ-0-243356.1.nflxso.net/dnm/api/v6/E8vDc_W8CLv7yMQu8KMEC7Rrr8/AAAABV3CvqdhMqWCpxQQRdQ9j597du7pnY1ADsr5vk7alWya2Ohha190R9oBdMTsJUrbpeM1NvfMzdwTq59iPG6qVK3843VStnpL3eA.jpg?r=894)

Nor, K. (2019). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/recortar-persona-irreconocible-con-ojos-brillantes-y-pestanas-raras-3876937/>

Oracast. (2016). Sin nombre [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/images/id-1476620/>

Ordóñez, A. (2021) Sin nombre [Fotografía]. Pixabay.

<https://pixabay.com/es/vectors/celular-mano-movil-smartphone-6056047/>

Oseman, A. (2019). 1-7 (N.7). Webtoon.

[https://www.webtoons.com/en/challenge/heartstopper/list?title\\_no=329660&page=18](https://www.webtoons.com/en/challenge/heartstopper/list?title_no=329660&page=18)

PhotoMix. (s.f.) Sin nombre [Fotografía] Pixabay. <https://pixabay.com/es/photos/el-mercado-nuevo-3147758/>

Pidvalnyi, O. (2018). Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/mujer-caminando-por-la-via-mientras-pasea-el-equipaje-1008155/>

Pixabay. (2017) Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/icono-de-aplicacion-de-facebook-147413/>

Pixabay. (2017) Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/diccionario-de-texto-en-efecto-bokeh-267669/>

Print America. (s.f.) Póster de la serie A Series of Unfortunate Events [Fotografía]. Amazon. <https://www.amazon.com/-/es/P%C3%B3ster-serie-Unfortunate-Events-mostrar/dp/B089FQK8WJ>

Publishing. <https://spiderman.marvelhq.com/comics/marvel-action-spider-man-24>

Sabbadini, M. (2011). Using intonation. Teaching English British Council.  
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-intonation>

Scholastic Press. (2008) The Hunger Games Trilogy [Fotografía]. Rakuten kobo.  
<https://www.kobo.com/us/es/ebook/the-hunger-games-trilogy>

Simon & Schuster. (2016) To all the boys I've loved before [Fotografía]. Target.  
<https://www.target.com/p/to-all-the-boys-i-ve-loved-before-reprint-paperback-by-jenny-han/-/A-16559161>

Simon. (2016) Sin nombre [Fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/images/id-1701096/>

Star Wars. Latinoamérica. (2022, 22 de septiembre). STAR WARS- Episodio V: El Imperio Contraataca - "Yo soy tu Padre" [Vídeo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=BGVZPU3eOnA>

Sterlin, J. (1977). The thing and Spider-man. Marvel Two-in-one. 1 (2)  
[https://marvel.fandom.com/wiki/Marvel\\_Two-In-One\\_Annual\\_Vol\\_1\\_2](https://marvel.fandom.com/wiki/Marvel_Two-In-One_Annual_Vol_1_2)

Swan, M. (2015). Practical English Usage. Oxford University Press.

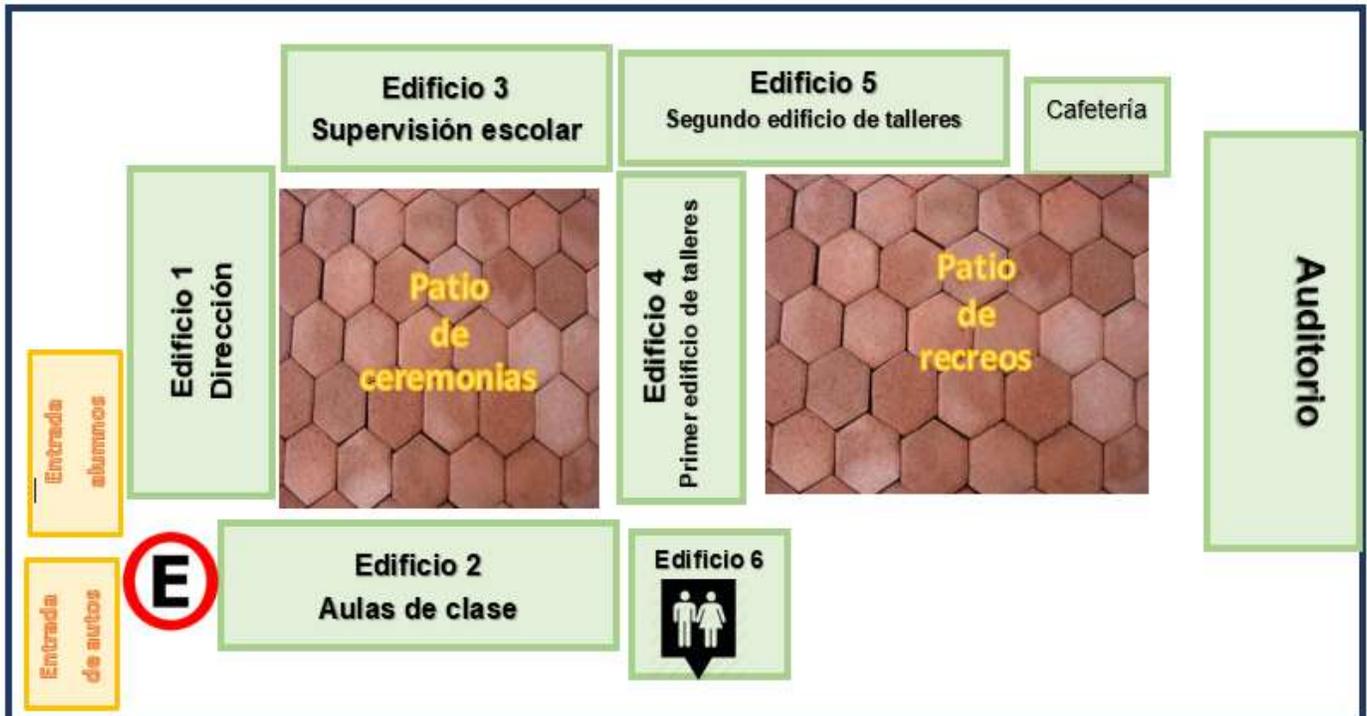
Tuner, N. (2019). Sin nombre [Fotografía]. Pixabay.  
<https://pixabay.com/es/vectors/acampar-c%c3%a1mping-tienda-naturaleza-4363073/>

Viktor, S. (2021) Sin nombre [Fotografía]. Pexels. <https://www.pexels.com/es-es/foto/mano-telefono-inteligente-internet-telefono-movil-3227986/>

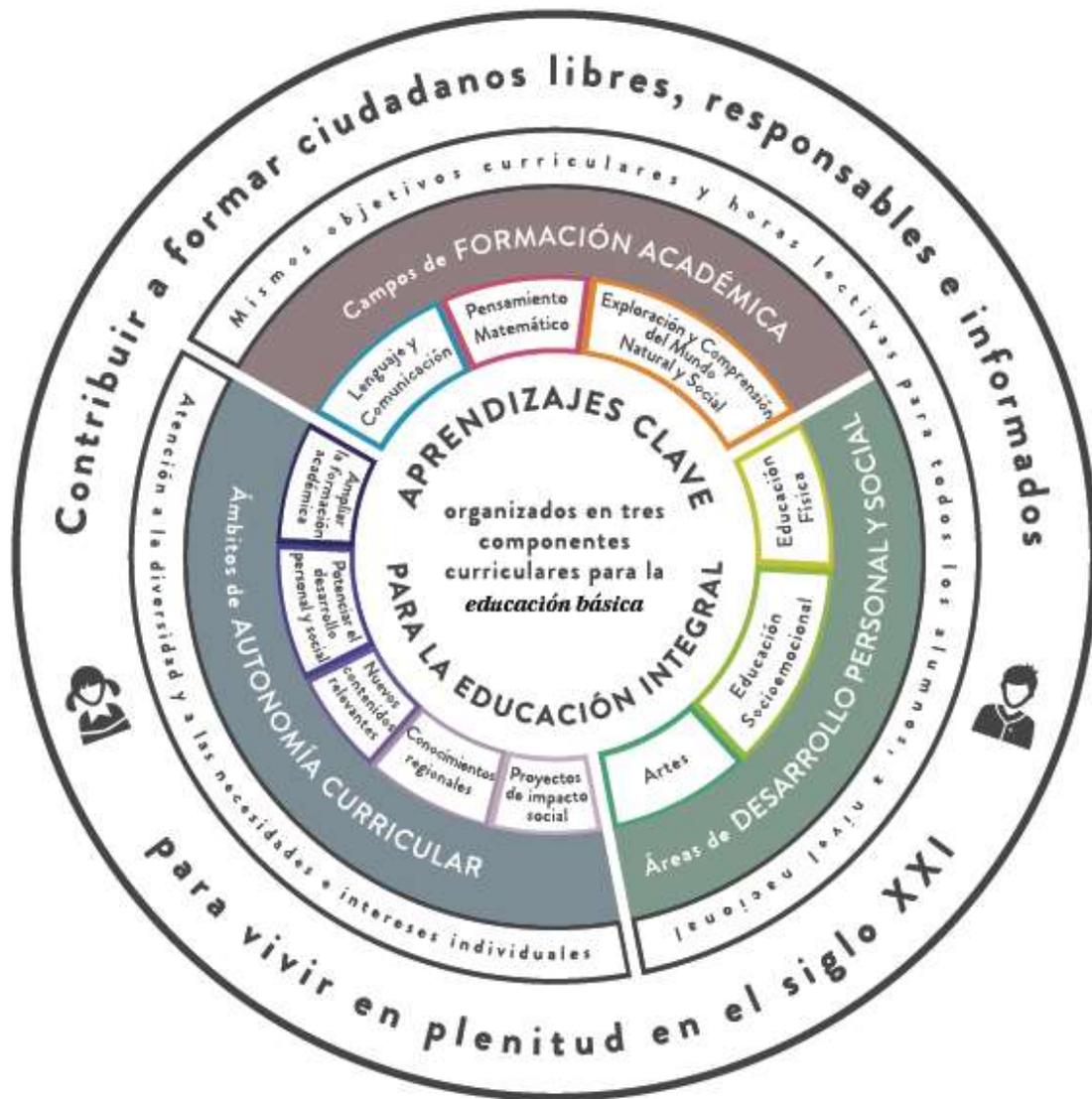
Vintage. (2020) The Queen's Gambit [Fotografía]. Amazon.  
[https://www.amazon.com.mx/dp/B0118GQM1A/ref=dp-kindle-redirect?\\_encoding=UTF8&btkr=1](https://www.amazon.com.mx/dp/B0118GQM1A/ref=dp-kindle-redirect?_encoding=UTF8&btkr=1)

## Anexos

### Anexo 1. Croquis de la Escuela Secundaria General “Niños Héroes”



## Anexo 2. Aprendizajes clave para la educación integral



SEP, 2017 p.109

### Anexo 3. Lineamientos del Lengua extranjera I

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. SECUNDARIA. 1º			
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	Actividad comunicativa	Práctica social del lenguaje	Aprendizajes esperados
FAMILIAR Y COMUNITARIO	Intercambios asociados a propósitos específicos	Intercambia opiniones sobre un servicio comunitario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha y revisa diálogos sobre servicios comunitarios.</li> <li>• Entiende el sentido general y las ideas principales.</li> <li>• Intercambia información sobre servicios comunitarios.</li> </ul>
	Intercambios asociados a medios de comunicación	Compone diálogos e intervenciones para un cortometraje mudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisa cortometrajes mudos.</li> <li>• Comprende sentido general e ideas principales.</li> <li>• Produce diálogos e intervenciones.</li> </ul>
	Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros	Intercambia cumplidos, gustos y aversiones en una entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha y revisa gustos y aversiones en diálogos de entrevistas.</li> <li>• Entiende el sentido general y las ideas principales en los diálogos.</li> <li>• Expone cumplidos, gustos y aversiones en diálogos escritos.</li> <li>• Expresa cumplidos, gustos y aversiones en un diálogo.</li> </ul>
	Intercambios asociados al entorno	Acuerda con otros un itinerario de viaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca y consulta información.</li> <li>• Compara pros y contras de ideas y propuestas.</li> <li>• Construye argumentos para defender ideas y propuestas</li> <li>• Escucha y expresa pros y contras para construir consensos.</li> </ul>
LÚDICO Y LITERARIO	Expresión literaria	Lee cuentos clásicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona y revisa cuentos clásicos.</li> <li>• Comprende el sentido general y las ideas principales de cuentos clásicos.</li> <li>• Compara variantes en la pronunciación y en la escritura.</li> <li>• Expresa sucesos clave de forma oral.</li> <li>• Reescribe sucesos clave.</li> </ul>
	Expresión lúdica	Produce pronósticos constructivos acerca de otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisa ejemplos escritos de pronósticos.</li> <li>• Identifica formas de expresar acciones futuras al escucharlas.</li> <li>• Formula y responde preguntas para comprender pronósticos.</li> <li>• Escribe enunciados que expresan futuro para componer pronósticos.</li> </ul>
	Comprensión del yo y del otro	Lee tiras cómicas para discutir expresiones culturales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona y revisa tiras cómicas.</li> <li>• Interpreta el contenido de tiras cómicas.</li> <li>• Intercambia opiniones sobre expresiones culturales en una discusión.</li> </ul>
ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN	Interpretación y seguimiento de instrucciones	Escribe instrucciones para usar un diccionario bilingüe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona y revisa diccionarios bilingües.</li> <li>• Entiende el uso de componentes textuales de diccionarios bilingües.</li> <li>• Escribe instrucciones.</li> <li>• Edita instrucciones.</li> </ul>
	Búsqueda y selección de información	Redacta notas para elaborar esquemas de aparatos del cuerpo humano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisa y comprende información sobre aparatos del cuerpo humano.</li> <li>• Propone y contesta preguntas sobre aparatos del cuerpo humano.</li> <li>• Escribe notas para describir esquemas.</li> <li>• Edita esquemas en equipo y con la guía del docente.</li> </ul>
	Tratamiento de la información	Expone información sobre la diversidad lingüística.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona información.</li> <li>• Lee información.</li> <li>• Ensaya una exposición.</li> <li>• Presenta una exposición.</li> </ul>

SEP, 2017 p.287

## Anexo 4. Ejercicio Unidad 1, Lección 3

- 5 Use the information from the chart to answer the questions in Activity 4. Follow the example. Then, write two more questions with their answers on a sheet of paper. File it in your portfolio. 

Program	Place	Day and Time	Duties	Responsible	People Who May Benefit
Tutors	Central Library	Mon and Wed 3 pm – 4 pm	Help primary students with Math.	Jacobo Gonzalez	primary students from first to sixth grade
Reforestation	Main Park	Sat 8 am – 10 am	Plant trees.	Luisa Paez	the entire community
Help the Seniors	Different locations (depending who you're assigned to)	Sat or Sun 10 am – 1 pm	Help seniors with household activities.	Jose Torres	seniors 70 and up
Clean the Neighborhood	Block 16	Mon to Fri Every third day ½ hr. during the evening	Pick up trash from the streets. (It's compulsory to use gloves.)	Gabriela Salinas	the entire community

- 6 Practice the questions with a partner.

### Reader's Book

What additional idea do they come up with while they are doing their poster?



Sunburst Student's book, 2018, p.18

## Anexo 5. Ejercicio Unidad 5, Lección 1

4 Read the article. Label its parts using the words from the box. 177

TEEN MAGAZINE

**The Internet's Evolution**

During the last years, technology has been rapidly changing. Each new upgrade leads to create something better. When you were born, high speed Internet already existed. But it was not always this way. This is a quick overview on how it was and how it is likely to change:

**1990s**

- Not everybody had Internet.
- People used a telephone network to connect.
- Access speed was very slow.

**Today**

- Wireless Internet connections are available.
- There is access to a Wi-Fi signal almost everywhere.
- Most people have access via their smartphones.

**2040**

- Smart services will use artificial intelligence to help us.
- Automatic apps are going to do most of our daily tasks.
- We will not worry about connectivity.

Apps doing everything for us sounds great. We are not going to spend time doing things such as driving or household chores. But... Is that really going to be good for us? What precautions will you take?

15

subtitle   title   illustration   bullet points   introduction   conclusion

illustration

title

introduction

subtitle

bullet point

conclusion

Sunburst Student's book, 2018, p.74

## Anexo 6. Apéndice, Unidad 5

### Language

#### Simple Future (page 77, activity 3)

##### USE 1: *will* to Express a Voluntary Action

"Will" often suggests that a speaker will do something voluntarily. A voluntary action is one the speaker offers to do for someone else. E.g.: *I will reuse and recycle as much as I can.*

##### USE 2: *will* to Express a Promise

"Will" is usually used to tell someone that you will certainly do something. E.g.: *I will never forget to turn off the lights.*

##### USE 3: *be going to* to Express a Plan

"Be going to" is used to express the intention of a person to do something in the future. E.g.: *He is going to use automatic apps to perform daily tasks.*

The Simple Future has two different forms in American English: *will* and *be going to*. Sometimes they are used interchangeably, but in some occasions they are used for very specific purposes.

##### USE 4: *will* or *be going to* to Express a Prediction

Both "will" and "be going to" are used to express guesses about what might happen in the future. E.g.: *In 2040, I will have an autonomous car.*

#### First Conditional (page 79, activity 8)

It describes what you think you will do or what will happen in a specific situation in the future. It is used to write predictions because you don't know for certain what will happen in the future; you just imagine or guess about it.

To write a first conditional sentence you need two clauses, one of them in present tense and the other in future tense. E.g.:

*If meat is scarce, we will need to find other protein sources.*

#### Conditional Connectors (page 82, activity 5)

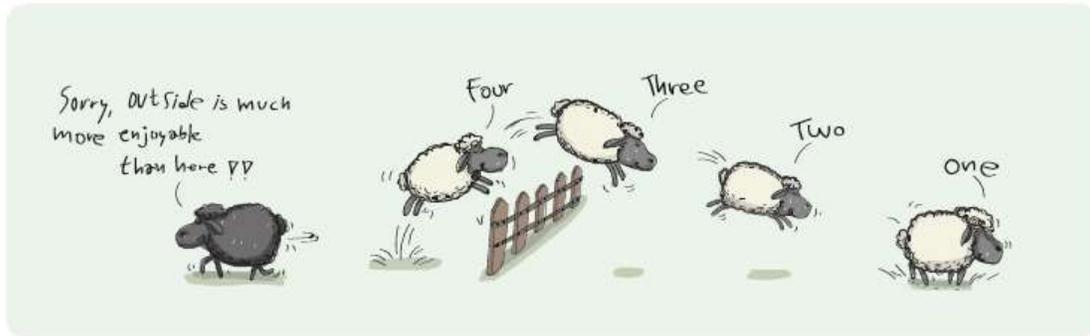
There are some linking words that express a condition in order to carry out an action.

1. **If:** a particular thing will happen only after something else becomes true. E.g.: *Air quality will improve if we plant trees.*
2. **Unless:** something (usually negative) will happen if you don't do something else to prevent it. E.g.: *Global warming will get worse unless we start saving energy.*
3. **As long as:** only if you do something, something else will happen. E.g.: *You will have lots of friends as long as you are respectful to them.*

Sunburst Student's book, 2018, p.174

## Anexo 7. Ejercicio Unidad 8, Lección 3

- 1 Look at the following panel. Which ideas and values are expressed in it?



Sunburst Student's book, 2018, p.129

## Anexo 8. Mensaje de Bienvenida



Sunburst Reader's book, 2018, p.3

## Anexo 9. Ejercicios de comprensión lectora

1. Write down synonyms from the text in pairs. Close your book, say one of the words and have your partner say the synonym.

- a. teens or preteens: youngsters
- b. be quiet: hush
- c. old people: elderly
- d. immediately: right away
- e. confused: baffled

2. Write three useful expressions you can use in dialogues.  
(Possible answers)

Why don't we...?, I have an idea, If you think about it, It's actually a good idea, Let's think about..., I understand, If that is the case, I've been thinking about that, Now that you mention that, I agree with you.

3. Write F (formal) or I (informal). Check with a partner.

- a. Hey! I
- b. I could possibly... F
- c. I was wondering if... F
- d. Yeah! I
- e. You bet I
- f. I'm glad F

4. What do you think is the purpose of the text? Discuss in groups.  
(Answers may vary.)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ICT Box

← → <https://goo.gl/oj1EG>

In 2015, world leaders adopted the 2030 Agenda for Sustainable Development, which includes a set of 17 Sustainable Development Goals (SDGs) to end poverty, fight inequality and injustice, and tackle climate change by 2030. Which one would you like to participate in and how would you do it? Discuss with a partner.

 18 Unit 1

Sunburst Student's book, 2018, p.18



## Anexo 11. Ejercicio Unidad 1, Lección 1

- c How do they make you feel?

---

---

- Go back to page 9 and compare your answers to Activity 3. Which skills did you mention? How can they contribute to solve the problems you identified? Follow the example.

I am good in Math so I can help children who are dealing with it.

---



Sunburst Student's book, 2018, p.12

## Anexo 12. Ejercicio Unidad 1, Lección 2

### Lesson 2

## Product: Role-play

Get together with your team and do the following activities:



- Write some phrases you may include in the...

a opening of a dialogue.

---

---

b closing of a dialogue.

---

---

- Go back to page 13 to recall the ideas you wrote in Activity 4. Take the dialogue presented in this lesson as a reference to discuss which problem is the most important to solve and what community service you may give to contribute to its solution.

- Write your conclusions.

There is too much trash in the streets. We may organize brigades to clean.

---

---

Sunburst Student's book, 2018, p.16

### Anexo 13. Rúbrica de Autoevaluación

- 8 Continue working in pairs to improvise a dialogue using your notes.
- 9 Present your dialogue to another pair. Use the checklist to evaluate your partners' performance. Give respectful feedback.

	Yes	No	Comments
Did they use appropriate words and phrases considering the person they're talking to?			
Did they alternate turns fluently?			
Did they include relevant information about the program?			
Were their questions and answers well structured?			
Did they use their notes when they forgot something?			
Did they seem confident?			

- 10 Rehearse your dialogue with your partner, taking into account the feedback you received.

Consult notes to remember information that is necessary to know. / Confidently and appropriately participate in brief dialogues. / Monitor their progress regarding an initial point.

Unit 1



Sunburst Student's book, 2018, p.19

## **Anexo 14. Entrevista a profesoras de primer grado**

El propósito de la entrevista es recabar datos sobre su percepción acerca del programa de la SEP de 2017, el libro de texto *Sunburst* y las dinámicas en clase. Bajo ninguna circunstancia el contenido de la presente entrevista será difundido con el propósito de agredir o demeritar el trabajo del entrevistado.

### **I. Formación inicial y continua**

1. Describa su formación profesional, desde la inicial hasta su formación adicional como algún posgrado o maestría
2. ¿Sobre qué habilidades se han proporcionado cursos para la planta docente para promover las siguientes competencias: orales, lectora, escrita y auditiva entre marzo del 2020 y agosto del 2021?

### **II. Plan de estudios, cambios.**

3. En este ciclo se propone alcanzar el nivel B1, ¿considera que es un objetivo dentro de sus posibilidades en el ciclo 4? ¿Por qué?
4. ¿Hasta qué punto la falta de un objetivo específico para cada año tiene influencia, de cualquier índole, en su planeación o en su forma de dar clase?
5. ¿Cómo es que el enfoque en prácticas sociales del lenguaje, según su perspectiva, ayuda a que sus estudiantes encuentran más significativos los diferentes elementos de la lengua?
6. ¿Ha logrado alcanzar los objetivos planteados en el programa?
  - a. Sí, ¿cómo?
  - b. No, ¿por qué?
7. ¿Ha alcanzado con los estudiantes de primer grado el nivel B1.1?
  - a. Sí ¿qué estrategias utilizó?
  - b. No, ¿por qué?

### **III. Materiales**

8. ¿Con qué frecuencia utiliza el libro de texto en su clase? ¿Por qué?
  - a. Todas las clases
  - b. Una vez por semana
  - c. Una vez cada dos semanas
  - d. Una vez al mes

9. ¿Considera que los temas son significativos para el estudiante ¿Por qué?
10. ¿Ha adaptado alguno de ellos? ¿Cuál? ¿En qué consistió la adaptación?
11. ¿Con qué frecuencia utiliza un material extra en su clase?
- Todas las clases
  - Una vez por semana
  - Una vez cada dos semanas
  - Una vez al mes
12. ¿Cuál son los materiales que con más frecuencia utiliza en su clase? Explique la razón.
- Audiovisuales
  - Imágenes
  - Audios
  - Textos

#### **IV. Estrategias e interacción en clase**

13. ¿Cuál es la frecuencia con la que realiza ejercicios de producción oral con sus estudiantes?
14. ¿Cuál es el tiempo efectivo de clase en una semana? Explique su respuesta
- Media hora
  - Una hora
  - Una hora y media.
  - Dos horas

## **Anexo 15. Cuestionario de percepciones generación 2019-2022**

El propósito del siguiente cuestionario es recabar datos sobre tu educación en inglés durante la primaria-secundaria y tu percepción de la misma. Además de tu actitud hacia los materiales utilizados en la clase de Lengua Extranjera I (Inglés) y los temas que te gustaría haber visto en un material de clase. Recuerda que las preguntas son acerca de tu opinión, así que te recomiendo tomarte tu tiempo al contestarlo y no apresurarte; el tiempo estimado es de 25 a 30 minutos. Los datos recabados serán utilizados en el diseño de un material que apoye a los estudiantes de primer grado a comunicarse en inglés entre ellos. Por lo que te pido que me ayudes contestando de la manera más sincera las siguientes preguntas, ya que tu opinión honesta, me ayudará a ser más precisa al diseñar actividades. Por último, las respuestas serán completamente anónimas.

De antemano gracias,

Ixchel Janetzy Bermejo Haro

- 1. ¿Estás de acuerdo con que tus respuestas sean utilizadas con el propósito previamente explicado?**
  - a. Sí
  - b. No

### **I. Información personal**

- 2. ¿Cuántos años tienes? Selecciona tu edad de la lista.**
  - a. 12
  - b. 13
  - c. 14
  - d. 15
- 3. ¿Hablas alguna lengua indígena? Por ejemplo Náhuatl, Mazahua u Otomí.**
  - a. Sí
  - b. No
- 4. En caso de haber respondido SÍ a la pregunta anterior, escribe el nombre de la lengua indígena que hablas.**

### **II. Formación**

*Llena este apartado con los datos relacionados a tu formación en inglés.*

- 5. Indica en qué grado empezaste a estudiar inglés. Escoge uno de la lista.**
  - a. Entre 1er año y 3er año de kínder
  - b. Entre 1ro y 3er año de Primaria
  - c. Entre el 4to y 6to año de Primaria
  - d. En 1er año de secundaria
- 6. ¿Tus clases de inglés han sido constantes desde el inicio?**
  - a. Sí, siempre he llevado clases de inglés.
  - b. No, ha habido años escolares donde no tuve un maestro.
  - c. Sólo algunos meses no tuve clases de inglés.

7. **¿Has asistido a una escuela de paga?**
  - a. Sí
  - b. No
8. **¿Estudiaste inglés en dicha escuela?**
  - a. Sí
  - b. No
9. **Si respondiste que sí a la pregunta anterior, escribe cuánto tiempo asististe y en qué grados.**
10. **¿Has tomado clases extras de inglés en otras instituciones aparte de las proporcionadas en tu escuela?**
  - a. Sí, estoy tomando en este momento.
  - b. Sí, he tomado clases extras.
  - c. No, nunca he tomado ninguna clase extra.
11. **Si contestaste sí en la pregunta anterior, escribe el nombre de la institución donde estudiaste y cuánto tiempo tomaste las clases.**
12. **En el caso que hayas estudiado inglés en la primaria, ¿Cuántas veces por semana tomabas clase de la materia?**
  - a. Dos veces por semana
  - b. Una vez por semana
  - c. Una vez cada dos semanas
  - d. Una vez al mes

### **III. Percepción de tu formación**

*En este apartado tendrás distintas afirmaciones, selecciona la opción que coincida con tu opinión.*

13. **Al egresar de la primaria entendía la idea principal de una conversación o narración de mi interés en inglés, además de reconocer algunos detalles de la misma.**
  - a. Totalmente de acuerdo
  - b. De acuerdo
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - d. En desacuerdo
  - e. Totalmente en desacuerdo
14. **Al egresar de la primaria daba sugerencias y daba mi opinión en inglés a mis compañeros acerca de un tema de interés.**
  - a. Totalmente de acuerdo
  - b. De acuerdo
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - d. En desacuerdo
  - e. Totalmente en desacuerdo

- 15. Al egresar de la primaria reconocía los señalamientos públicos y escribía instrucciones para evitar accidentes.**
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
- 16. Al egresar de la primaria era capaz de leer cuentos fantásticos y relatos históricos breves, sin perder de vista el tema general.**
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
- 17. Al egresar de la primaria era capaz de señalar las diferencias entre otras culturas y mi cultura. Además que puedo explicar costumbres con ayuda de imágenes.**
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
- 18. Mis clases de inglés en la primaria me ayudaron a entender lo que me enseñan en la secundaria y a tener confianza al momento de expresarme.**
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
- 19. Había suficientes oportunidades en la clase para hablar inglés y poner en práctica lo aprendido en la clase de primer año de secundaria.**
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
- 20. Recibí un libro de texto para la materia de Lengua Extranjera I (inglés) de manera gratuita.**
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo

- 21. Utilizaba constantemente el libro de texto en mis clases de Lengua Extranjera I (inglés).**
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
- 22. Las actividades e información en el libro de primer año me ayudaban a practicar el idioma con mis compañeros.**
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
- 23. Completar las actividades marcadas en el libro de primer año me ayudaron a completar el proyecto final de la unidad.**
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
- 24. Las actividades, lecturas o material en el libro de primer año me ayudaron a conocer otras culturas y reconocer las semejanzas o diferencias que hay con mi propia cultura.**
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
- 25. Los temas en libro de texto y el libro de lecturas eran claros e interesantes.**
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
- 26. Me sentía cómodo(a) hablando en inglés durante la clase con mis compañeros de primer año.**
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo

**27. Me sentía cómodo(a) hablando en inglés durante la clase con mi profesora de primer año.**

- a. Totalmente de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. En desacuerdo
- e. Totalmente en desacuerdo

**28. Aprender inglés en la escuela es importante para tener un mejor futuro.**

- a. Totalmente de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. En desacuerdo
- e. Totalmente en desacuerdo

#### **IV. Gustos personales**

*Esta sección es acerca de tus gustos personales, sólo sé honesto, y piensa solamente en lo que te agrada.*

**29. ¿Te gustaría hablar sobre cantantes famosos en clase?**

- a. Sí
- b. No
- c. Prefiero otro tema

**30. Si seleccionaste otro tema, escribe un ejemplo:**

**31. Si contestaste sí en la 29, menciona un cantante que sea tu favorito o de los que más escuchas (Debe ser uno que cante en inglés).**

**32. Selecciona la frecuencia con la que escuchas un género de música.**

A- casi a diario      B- frecuentemente      C- pocas veces      D- rara vez      E- nunca

	A- casi a diario	B- frecuentemente	C- pocas veces	D- rara vez	E- nunca
<i>Rock</i>					
<i>Urbano (ej. reguetón)</i>					
<i>Pop</i>					
<i>Indie</i>					
<i>Metal</i>					
<i>Baladas</i>					

**33. ¿Te gustaría hablar de un texto en clase, por ejemplo sobre una novela, cuento, comic, biografía, etc.?**

- a. Sí
- b. No

34. Si respondiste sí a la pregunta anterior, selecciona el tipo de texto que te gustaría más.

	A- Me gustaría leer	B- No me gustaría leer
<i>Extractos de novelas</i>		
<i>Noticias</i>		
<i>Poemas</i>		
<i>Blogs</i>		
<i>Publicaciones en redes sociales</i> (ej. Facebook, Twitter o TikTok)		
<i>Historietas</i>		
<i>Biografías</i>		

35. Escribe uno de tus textos favoritos. Puede ser una novela, un cómic, un poema, una biografía, etc.

36. ¿Te gustaría realizar alguna actividad basada en un video?

- a. Sí
- b. No

37. Si respondiste sí a la pregunta anterior, ¿Qué tipo de video te gustaría ver?

	Me gustaría ver	No me gustaría ver
<i>Extractos de películas</i>		
<i>Extractos de documentales</i>		
<i>Cortometrajes</i>		
<i>Extractos de películas animadas</i>		
<i>Video blogs</i>		
<i>Reseñas en video</i>		
<i>Relatos</i>		

38. Escribe una película o serie que sea tu favorita o hayas visto varias veces.

39. Escribe un canal de YouTube que veas regularmente. (Por ejemplo, de cocina, de películas, video juegos, etc.)

40. ¿Te interesan los temas sobre las artes (por ejemplo: la pintura, danza, literatura, escultura, arquitectura, cine o música) de tu país o de otro?

- a. Sí
- b. No
- c. Alguno

41. Selecciona del 1 al 7 qué tanto te gusta alguna de las siguientes artes. Siendo el 1 el que más te gusta, y el 7 el que menos te gusta.

	1	2	3	4	5	6	7
<i>Pintura</i>							
<i>Danza</i>							
<i>Literatura</i>							
<i>Escultura</i>							
<i>Arquitectura</i>							
<i>Cine</i>							
<i>Música</i>							

**V. Estrategias de Enseñanza Aprendizaje**

*En este apartado, tomate tu tiempo y reflexiona sobre tu propio forma de aprender.*

**42. Me gusta que la profesora dirija la clase paso por paso.**

- a. Totalmente de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. En desacuerdo
- e. Totalmente en desacuerdo

**43. Prefiero que durante la clase me indiquen lo debo hacer y la profesora resuelva dudas.**

- a. Totalmente de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. En desacuerdo
- e. Totalmente en desacuerdo

**44. Prefiero tener un diagrama, guía o infografía de lo que debemos decir en un diálogo y tenerlo para estudiar después.**

- a. Totalmente de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. En desacuerdo
- e. Totalmente en desacuerdo

**45. Me ayuda que la profesora diga las instrucciones en inglés y español.**

- a. Totalmente de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. En desacuerdo
- e. Totalmente en desacuerdo

**Muchas gracias por tu participación.**

## **Anexo 16. Oficio dirigido al director de la escuela**

Tultitlán, México, 15 de Septiembre de 2021

PROFR. RANULFO BARAQUIEL RUÍZ GARCÍA

DIRECTOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA GENERAL “NIÑOS HÉROES”

La que suscribe Ixchel Janetzy Bermejo Haro, egresada de la Licenciatura Enseñanza de Inglés por la Universidad Nacional Autónoma de México, solicita su permiso para aplicar el cuestionario **“Cuestionario de percepciones generación 2020-2022”** a los alumnos que actualmente cursan el tercer grado con el propósito de recabar información sobre su percepción acerca de la asignatura Lengua Extranjera I (Inglés) y el libro de texto *Sunburst*.

Los resultados obtenidos de dichos cuestionarios serán utilizados en el diseño de un material de actividades centrado en la producción oral para los estudiantes de primer grado. El material descrito será el producto del proyecto de investigación de la presente. Los cuestionarios serán anónimos y la información no será compartida con terceros no relacionados con este proyecto. Por lo que los datos de los estudiantes estarán protegidos y no serán utilizados con otra finalidad, más que las ya descritas.

De antemano gracias por su apoyo,

Sin más por el momento reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

IXCHEL JANETZ BERMEJO HARO